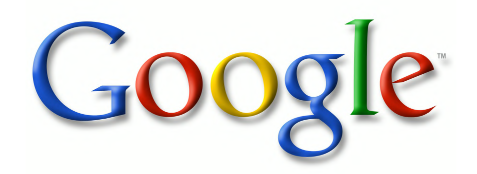
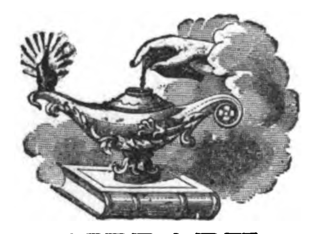


Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik






Digitized by Google

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

GEGENWÄRTIG HERAUSGEGEBEN

VON

ALFRED FLECKEISEN UND HERMANN MASIUS

PROFESSOR IN DRESDEN PROFESSOR IN LEIPZIG.



DREIUNDFÜNFZIGSTER JAHRGANG.

EINHUNDERTUNDACHTUNDZWANZIGSTER BAND.

LEIPZIG

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

1883.

JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

ZWEITE ABTEILUNG.

HERAUSGEGEBEN

VON

HERMANN MASIUS.

BG

NEUNUNDZWANZIGSTER JAHRGANG 1883

ODER

DER JAHNSCHEN JAHRBÜCHER FÜR PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK
EINHUNDERTUNDACHTUNDZWANZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

1.
DIE GESTALTUNG DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS NACH DEM LEHRPLAN VOM JAHRE 1882.

Der neue preuszische lehrplan vom 31 märz 1882 hat, ohne das endziel des griechischen unterrichts wesentlich zu verrücken, nur der verteilung und behandlung desselben eine veränderte richtung gegeben. die wöchentliche gesamtzahl der stunden ist von 42 auf 40 ermäszigt. dieser ausfall kann und wird durch einen rationelleren unterrichtsbetrieb gedeckt werden. für den letzteren sind folgende momente maszgebend: 1) der unterricht beginnt in der untertertia, deren schüler naturgemäsz mit besseren vorkenntnissen ausgerüstet sind und mit verständnisvollerer auffassung an die neue lehraufgabe herantreten als die quartaner; 2) er kann in sieben wöchentlichen stunden intensiver betrieben werden; 3) der grammatische unterricht hat nebst den zugehörigen schreibübungen als ein — immerhin unentbehrliches — mittel, um die gründlichkeit der lectüre zu sichern, nicht als selbstzweck zu gelten; 4) daher ist der syntaktische unterricht gegenüber der bisherigen specialisierung und ausdehnung auf die klare einsicht und erlernung der hauptregeln zu beschränken, die formenlehre ist von überflüssigen oder unsicheren angaben frei zu halten; 5) das deutsch-griechische scriptum ist aus der abiturienten-prüfung beseitigt, wodurch die prima raum zu freierer ausnutzung der lectüre gewinnt. — Es ist nun sache geeigneter schulmänner, den neuen lehrplan in thaten umzusetzen und gelegentlich ihre ansichten und erfahrungen über die mittel und wege dazu auszutauschen. einige beachtenswerte erfahrungen hat bereits der gymnasialdirector Meyer aus Schleiz in der zeitschr. f. d. gymnw. 1882 s. 337—341 mitgeteilt. minder beachtenswerte vorschläge werden von W. Vollbrecht in diesen jahrbüchern 1882 s. 234—241 gemacht. auch der unterzeichnete wünscht, seine vor-

schläge zur methodik den berufsgenossen zu unterbreiten, gestattet sich aber vorher zu diesem zweck noch einen kurzen historischen rückblick.

Es ist nicht das erste mal, dasz an stelle des deutsch-griechischen prüfungs-scriptums in der abiturienten-prüfung eine griechisch-deutsche übersetzung gefordert wird. in den jahren 1834—1856 hatte diese einrichtung vielfach zu dem extrem einer derartigen verflachung des unterrichts und zu einer solchen vernachlässigung der systematischen grammatik geführt, dasz bei ungründlicher kenntnis von formen, partikeln und constructionen sinnverdrehungen aller art nicht ausbleiben konnten, und die ausgedehnte lectüre vielfach nur ein oberflächliches verständnis fand. die berechtigten, wiederholt ausgesprochenen bedenken einsichtiger schulmänner fanden die gebührende beachtung. im j. 1856 wurde das deutsch-griechische scriptum bei der abiturienten-prüfung wieder eingeführt, und somit die systematische schulgrammatik praktisch wieder in ihre rechte eingesetzt. allmälig aber gerieten die gymnasien wieder in eine gerade zum entgegengesetzten extrem führende strömung, wie ja anerkanntermaszen 'jede partei sich stets nach der richtung ihres extrems hin entwickelt'. insbesondere erhielt der syntaktische unterricht eine ungebührliche ausführung (vgl. erläuterungen zu nr. 4 des lehrplans). auch dieser übertreibung gegenüber machten sich gerechte bedenken geltend; sie haben im zusammenhange mit der überbürdungs- und zugleich mit der realschulfrage in der preuszischen unterrichtsconferenz des j. 1873, in directoren- und schulmänner-conferenzen und in den pädagogischen sectionen deutscher philologen-versammlungen beachtung gefunden. selbst die grosze majorität der schulmänner, welche 1872 in Leipzig und 1878 mit dem unterzeichneten in Gera die 'beibehaltung des deutsch griechischen scriptums in prima und in der abiturienten-prüfung für unentbehrlich' erklärten, hat doch ausdrücklich hervorgehoben, dasz die grammatik nur die unentbehrliche stütze und dienerin der lectüre sei, und dasz gerade die lectüre durch eine geeignete methode und durch weises maszhalten in der grammatik gefördert werden solle.

Dem lange zwischen zwei extremen richtungen sich bewegenden tendenzstreite ist nun mit einem male ein ende gemacht worden durch die vollendete thatsache der einführung des neuen lehrplanes. die sache war eben spruchreif geworden. 'medio tutissimus ibis', musz jetzt die losung werden. das éine extrem der einseitigen bevorzugung der grammatik und der extemporalia auf kosten der lectüre wird verhütet durch die entlastung der prima von der forderung eines im ganzen fehlerfreien deutsch-griechischen prüfungs-scriptums; das andere extrem einer ungründlichen und oberflächlichen lectüre wird vermieden durch die forderung grammatischer sicherheit wenigstens in den hauptsachen, welche bekundet werden soll teils durch ein deutsch-griechisches — im abiturienten-zeugnis zu berücksichtigendes — versetzungs-scriptum am schlusse der ober-

secunda, teils durch die mündliche abiturienten-prüfung selbst. der wert dieser forderung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. schon jetzt angesichts dieser verordnung wird von W. Vollbrecht, obwohl er es für nötig hält wiederholt mit den änderungen sich im pluralis vollständig und ausdrücklich einverstanden zu erklären und den grundsätzen und vorschriften des lehrplans vollkommen beizupflichten, die grammatik etwas unsanft in die ecke verwiesen. Vollbrecht will der untertertia, welche doch zuerst die griechischen buchstaben zu erlernen hat, die absolvierung der gesamten regelmäszigen formenlehre einschlieszlich der groszen und kleinen verba auf μι, ferner einige unregelmäszige verba und gelegentlich sogar einige syntaktische regeln zuweisen, und zwar setzt er für dieses pensum sieben stunden im sommer, vier stunden im winter an. die übrigen drei stunden will er im winter zur einführung in die Xenophonlectüre verwenden. bei dieser gelegenheit macht er auf sein künftig erscheinendes griechisches lesebuch aus Xenophon für untertertia aufmerksam. ob dieses seinem zweck als lesebuch entsprechen wird, wird sich zeigen; möglich ist es ja gewis; dasz es aber die systematischen grammatischen übungen ersetzen kann, ist nicht anzunehmen, ebenso wenig als es wahrscheinlich ist, dasz die knaben das grosze pensum, insbesondere in dem kurzen sommersemester die formenlehre bis zum verbum purum contractum einschlieszlich 'lediglich durch mündliche übungen im übersetzen aus dem griechischen und umgekehrt, aber frei, nicht im anschlusz an ein elementarbuch und noch nicht schriftlich' sich wirklich aneignen können. die schüler müssen doch erst lesen und schreiben lernen an den wortbildern, die ihnen das übungsbuch, ruhig schritt mit dem unterrichtspensum haltend, auch für das auge — nicht blosz für das ohr — bieten soll.

Bei dieser hochflut fremder formen musz ein erheblicher teil der untertertianer ertrinken. consequent wäre es nun doch wenigstens, dasz, wenn die untertertia die ganze regelmäszige formenlehre bewältigen soll, der obertertia auszer dem reste der formenlehre noch ein teil der syntax im interesse frühzeitiger lectüre zugewiesen würde. aber nein, die syntax weist auch Vollbrecht zwei wöchentlichen stunden erst in der secunda zu; die obertertia macht also eine grammatische ruhepause, sie wird zur sinecure für eine ausgedehnte lectüre. der grammatik sollen in III a. im sommer drei, im winter nur zwei stunden, der lectüre im sommer vier, im winter fünf stunden zu gebote stehen. der systematischen einübung der grammatik sollen nach Vollbrecht auch hier nur formenextemporalien dienen. mit ihnen sollen leichte satzextemporalien im anschlusz an die Xenophonphraseologie wechseln. der anfang mit exercitien soll erst in III a gemacht werden, ebenfalls im engen anschlusz an die lectüre. für mündliche übersetzungen aus irgend einem übungsbuche hat Vollbrecht auch jetzt noch keine zeit übrig!

schläge zur methodik den berufsgenossen zu unterbreiten, gestattet sich aber vorher zu diesem zweck noch einen kurzen historischen rückblick.

Es ist nicht das erste mal, dasz an stelle des deutsch-griechischen prüfungs-scriptums in der abiturienten-prüfung eine griechisch-deutsche übersetzung gefordert wird. in den jahren 1834—1856 hatte diese einrichtung vielfach zu dem extrem einer derartigen verflachung des unterrichts und zu einer solchen vernachlässigung der systematischen grammatik geführt, dasz bei ungründlicher kenntnis von formen, partikeln und constructionen sinnverdrehungen aller art nicht ausbleiben konnten, und die ausgedehnte lectüre vielfach nur ein oberflächliches verständnis fand. die berechtigten, wiederholt ausgesprochenen bedenken einsichtiger schulmänner fanden die gebührende beachtung. im j. 1856 wurde das deutsch-griechische scriptum bei der abiturienten-prüfung wieder eingeführt, und somit die systematische schulgrammatik praktisch wieder in ihre rechte eingesetzt. allmälig aber gerieten die gymnasien wieder in eine gerade zum entgegengesetzten extrem führende strömung, wie ja anerkanntermaszen 'jede partei sich stets nach der richtung ihres extrems hin entwickelt'. insbesondere erhielt der syntaktische unterricht eine ungebührliche ausführung (vgl. erläuterungen zu nr. 4 des lehrplans). auch dieser übertreibung gegenüber machten sich gerechte bedenken geltend; sie haben im zusammenhange mit der überbürdungs- und zugleich mit der realschulfrage in der preuszischen unterrichtsconferenz des j. 1873, in directoren- und schulmänner-conferenzen und in den pädagogischen sectionen deutscher philologen-versammlungen beachtung gefunden. selbst die grosze majorität der schulmänner, welche 1872 in Leipzig und 1878 mit dem unterzeichneten in Gera die 'beibehaltung des deutsch griechischen scriptums in prima und in der abiturienten-prüfung für unentbehrlich' erklärten, hat doch ausdrücklich hervorgehoben, dasz die grammatik nur die unentbehrliche stütze und dienerin der lectüre sei, und dasz gerade die lectüre durch eine geeignete methode und durch weises maszhalten in der grammatik gefördert werden solle.

Dem lange zwischen zwei extremen richtungen sich bewegenden tendenzstreite ist nun mit einem male ein ende gemacht worden durch die vollendete thatsache der einführung des neuen lehrplanes. die sache war eben spruchreif geworden. 'medio tutissimus ibis', musz jetzt die losung werden. das éine extrem der einseitigen bevorzugung der grammatik und der extemporalia auf kosten der lectüre wird verhütet durch die entlastung der prima von der forderung eines im ganzen fehlerfreien deutsch-griechischen prüfungs-scriptums; das andere extrem einer ungründlichen und oberflächlichen lectüre wird vermieden durch die forderung grammatischer sicherheit wenigstens in den hauptsachen, welche bekundet werden soll teils durch ein deutsch-griechisches — im abiturienten-zeugnis zu berücksichtigendes — versetzungs-scriptum am schlusse der ober-

secunda, teils durch die mündliche abiturienten-prüfung selbst. der wert dieser forderung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. schon jetzt angesichts dieser verordnung wird von W. Vollbrecht, obwohl er es für nötig hält wiederholt mit den änderungen sich im pluralis vollständig und ausdrücklich einverstanden zu erklären und den grundsätzen und vorschriften des lehrplans vollkommen beizupflichten, die grammatik etwas unsanft in die ecke verwiesen. Vollbrecht will der untertertia, welche doch zuerst die griechischen buchstaben zu erlernen hat, die absolvierung der gesamten regelmäszigen formenlehre einschlieszlich der groszen und kleinen verba auf μι, ferner einige unregelmäszige verba und gelegentlich sogar einige syntaktische regeln zuweisen, und zwar setzt er für dieses pensum sieben stunden im sommer, vier stunden im winter an. die übrigen drei stunden will er im winter zur einführung in die Xenophonlectüre verwenden. bei dieser gelegenheit macht er auf sein künftig erscheinendes griechisches lesebuch aus Xenophon für untertertia aufmerksam. ob dieses seinem zweck als lesebuch entsprechen wird, wird sich zeigen; möglich ist es ja gewis; dasz es aber die systematischen grammatischen übungen ersetzen kann, ist nicht anzunehmen, ebenso wenig als es wahrscheinlich ist, dasz die knaben das grosze pensum, insbesondere in dem kurzen sommersemester die formenlehre bis zum verbum purum contractum einschlieszlich 'lediglich durch mündliche übungen im übersetzen aus dem griechischen und umgekehrt, aber frei, nicht im anschlusz an ein elementarbuch und noch nicht schriftlich' sich wirklich aneignen können. die schüler müssen doch erst lesen und schreiben lernen an den wortbildern, die ihnen das übungsbuch, ruhig schritt mit dem unterrichtspensum haltend, auch für das auge — nicht blosz für das ohr — bieten soll.

Bei dieser hochflut fremder formen musz ein erheblicher teil der untertertianer ertrinken. consequent wäre es nun doch wenigstens, dasz, wenn die untertertia die ganze regelmäszige formenlehre bewältigen soll, der obertertia auszer dem reste der formenlehre noch ein teil der syntax im interesse frühzeitiger lectüre zugewiesen würde. aber nein, die syntax weist auch Vollbrecht zwei wöchentlichen stunden erst in der secunda zu; die obertertia macht also eine grammatische ruhepause, sie wird zur sinecure für eine ausgedehnte lectüre. der grammatik sollen in III a. im sommer drei, im winter nur zwei stunden, der lectüre im sommer vier, im winter fünf stunden zu gebote stehen. der systematischen einübung der grammatik sollen nach Vollbrecht auch hier nur formenextemporalien dienen. mit ihnen sollen leichte satzextemporalien im anschlusz an die Xenophonphraseologie wechseln. der anfang mit exercitien soll erst in III a gemacht werden, ebenfalls im engen anschlusz an die lectüre. für mündliche übersetzungen aus irgend einem übungsbuche hat Vollbrecht auch jetzt noch keine zeit übrig!

schläge zur methodik den berufsgenossen zu unterbreiten, gestattet sich aber vorher zu diesem zweck noch einen kurzen historischen rückblick.

Es ist nicht das erste mal, dasz an stelle des deutsch-griechischen prüfungs-scriptums in der abiturienten-prüfung eine griechisch-deutsche übersetzung gefordert wird. in den jahren 1834—1856 hatte diese einrichtung vielfach zu dem extrem einer derartigen verflachung des unterrichts und zu einer solchen vernachlässigung der systematischen grammatik geführt, dasz bei ungründlicher kenntnis von formen, partikeln und constructionen sinnverdrehungen aller art nicht ausbleiben konnten, und die ausgedehnte lectüre vielfach nur ein oberflächliches verständnis fand. die berechtigten, wiederholt ausgesprochenen bedenken einsichtiger schulmänner fanden die gebührende beachtung. im j. 1856 wurde das deutsch-griechische scriptum bei der abiturienten-prüfung wieder eingeführt, und somit die systematische schulgrammatik praktisch wieder in ihre rechte eingesetzt. allmälig aber gerieten die gymnasien wieder in eine gerade zum entgegengesetzten extrem führende strömung, wie ja anerkanntermaszen 'jede partei sich stets nach der richtung ihres extrems hin entwickelt'. insbesondere erhielt der syntaktische unterricht eine ungebührliche ausführung (vgl. erläuterungen zu nr. 4 des lehrplans). auch dieser übertreibung gegenüber machten sich gerechte bedenken geltend; sie haben im zusammenhange mit der überbürdungs- und zugleich mit der realschulfrage in der preuszischen unterrichtsconferenz des j. 1873, in directoren- und schulmänner-conferenzen und in den pädagogischen sectionen deutscher philologen-versammlungen beachtung gefunden. selbst die grosze majorität der schulmänner, welche 1872 in Leipzig und 1878 mit dem unterzeichneten in Gera die 'beibehaltung des deutsch griechischen scriptums in prima und in der abiturienten-prüfung für unentbehrlich' erklärten, hat doch ausdrücklich hervorgehoben, dasz die grammatik nur die unentbehrliche stütze und dienerin der lectüre sei, und dasz gerade die lectüre durch eine geeignete methode und durch weises maszhalten in der grammatik gefördert werden solle.

Dem lange zwischen zwei extremen richtungen sich bewegenden tendenzstreite ist nun mit einem male ein ende gemacht worden durch die vollendete thatsache der einführung des neuen lehrplanes. die sache war eben spruchreif geworden. 'medio tutissimus ibis', musz jetzt die losung werden. das éine extrem der einseitigen bevorzugung der grammatik und der extemporalia auf kosten der lectüre wird verhütet durch die entlastung der prima von der forderung eines im ganzen fehlerfreien deutsch-griechischen prüfungs-scriptums; das andere extrem einer ungründlichen und oberflächlichen lectüre wird vermieden durch die forderung grammatischer sicherheit wenigstens in den hauptsachen, welche bekundet werden soll teils durch ein deutsch-griechisches — im abiturienten-zeugnis zu berücksichtigendes — versetzungs-scriptum am schlusse der ober-

secunda, teils durch die mündliche abiturienten-prüfung selbst. der wert dieser forderung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. schon jetzt angesichts dieser verordnung wird von W. Vollbrecht, obwohl er es für nötig hält wiederholt mit den änderungen sich im pluralis vollständig und ausdrücklich einverstanden zu erklären und den grundsätzen und vorschriften des lehrplans vollkommen beizupflichten, die grammatik etwas unsanft in die ecke verwiesen. Vollbrecht will der untertertia, welche doch zuerst die griechischen buchstaben zu erlernen hat, die absolvierung der gesamten regelmäszigen formenlehre einschlieszlich der groszen und kleinen verba auf μι, ferner einige unregelmäszige verba und gelegentlich sogar einige syntaktische regeln zuweisen, und zwar setzt er für dieses pensum sieben stunden im sommer, vier stunden im winter an. die übrigen drei stunden will er im winter zur einführung in die Xenophonlectüre verwenden. bei dieser gelegenheit macht er auf sein künftig erscheinendes griechisches lesebuch aus Xenophon für untertertia aufmerksam. ob dieses seinem zweck als lesebuch entsprechen wird, wird sich zeigen; möglich ist es ja gewis; dasz es aber die systematischen grammatischen übungen ersetzen kann, ist nicht anzunehmen, ebenso wenig als es wahrscheinlich ist, dasz die knaben das grosze pensum, insbesondere in dem kurzen sommersemester die formenlehre bis zum verbum purum contractum einschlieszlich 'lediglich durch mündliche übungen im übersetzen aus dem griechischen und umgekehrt, aber frei, nicht im anschlusz an ein elementarbuch und noch nicht schriftlich' sich wirklich aneignen können. die schüler müssen doch erst lesen und schreiben lernen an den wortbildern, die ihnen das übungsbuch, ruhig schritt mit dem unterrichtspensum haltend, auch für das auge — nicht blosz für das ohr — bieten soll.

Bei dieser hochflut fremder formen musz ein erheblicher teil der untertertianer ertrinken. consequent wäre es nun doch wenigstens, dasz, wenn die untertertia die ganze regelmäszige formenlehre bewältigen soll, der obertertia auszer dem reste der formenlehre noch ein teil der syntax im interesse frühzeitiger lectüre zugewiesen würde. aber nein, die syntax weist auch Vollbrecht zwei wöchentlichen stunden erst in der secunda zu; die obertertia macht also eine grammatische ruhepause, sie wird zur sinecure für eine ausgedehnte lectüre. der grammatik sollen in III a. im sommer drei, im winter nur zwei stunden, der lectüre im sommer vier, im winter fünf stunden zu gebote stehen. der systematischen einübung der grammatik sollen nach Vollbrecht auch hier nur formenextemporalien dienen. mit ihnen sollen leichte satzextemporalien im anschlusz an die Xenophonphraseologie wechseln. der anfang mit exercitien soll erst in III a gemacht werden, ebenfalls im engen anschlusz an die lectüre. für mündliche übersetzungen aus irgend einem übungsbuche hat Vollbrecht auch jetzt noch keine zeit übrig!

schläge zur methodik den berufsgenossen zu unterbreiten, gestattet sich aber vorher zu diesem zweck noch einen kurzen historischen rückblick.

Es ist nicht das erste mal, dasz an stelle des deutsch-griechischen prüfungs-scriptums in der abiturienten-prüfung eine griechisch-deutsche übersetzung gefordert wird. in den jahren 1834—1856 hatte diese einrichtung vielfach zu dem extrem einer derartigen verflachung des unterrichts und zu einer solchen vernachlässigung der systematischen grammatik geführt, dasz bei ungründlicher kenntnis von formen, partikeln und constructionen sinnverdrehungen aller art nicht ausbleiben konnten, und die ausgedehnte lectüre vielfach nur ein oberflächliches verständnis fand. die berechtigten, wiederholt ausgesprochenen bedenken einsichtiger schulmänner fanden die gebührende beachtung. im j. 1856 wurde das deutsch-griechische scriptum bei der abiturienten-prüfung wieder eingeführt, und somit die systematische schulgrammatik praktisch wieder in ihre rechte eingesetzt. allmälig aber gerieten die gymnasien wieder in eine gerade zum entgegengesetzten extrem führende strömung, wie ja anerkanntermaszen 'jede partei sich stets nach der richtung ihres extrems hin entwickelt'. insbesondere erhielt der syntaktische unterricht eine ungebührliche ausführung (vgl. erläuterungen zu nr. 4 des lehrplans). auch dieser übertreibung gegenüber machten sich gerechte bedenken geltend; sie haben im zusammenhange mit der überbürdungs- und zugleich mit der realschulfrage in der preuszischen unterrichtsconferenz des j. 1873, in directoren- und schulmänner-conferenzen und in den pädagogischen sectionen deutscher philologen-versammlungen beachtung gefunden. selbst die grosze majorität der schulmänner, welche 1872 in Leipzig und 1878 mit dem unterzeichneten in Gera die 'beibehaltung des deutsch griechischen scriptums in prima und in der abiturienten-prüfung für unentbehrlich' erklärten, hat doch ausdrücklich hervorgehoben, dasz die grammatik nur die unentbehrliche stütze und dienerin der lectüre sei, und dasz gerade die lectüre durch eine geeignete methode und durch weises maszhalten in der grammatik gefördert werden solle.

Dem lange zwischen zwei extremen richtungen sich bewegenden tendenzstreite ist nun mit einem male ein ende gemacht worden durch die vollendete thatsache der einführung des neuen lehrplanes. die sache war eben spruchreif geworden. 'medio tutissimus ibis', musz jetzt die losung werden. das éine extrem der einseitigen bevorzugung der grammatik und der extemporalia auf kosten der lectüre wird verhütet durch die entlastung der prima von der forderung eines im ganzen fehlerfreien deutsch-griechischen prüfungs-scriptums; das andere extrem einer ungründlichen und oberflächlichen lectüre wird vermieden durch die forderung grammatischer sicherheit wenigstens in den hauptsachen, welche bekundet werden soll teils durch ein deutsch-griechisches — im abiturienten-zeugnis zu berücksichtigendes — versetzungs-scriptum am schlusse der ober-

secunda, teils durch die mündliche abiturienten-prüfung selbst. der wert dieser forderung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. schon jetzt angesichts dieser verordnung wird von W. Vollbrecht, obwohl er es für nötig hält wiederholt mit den änderungen sich im pluralis vollständig und ausdrücklich einverstanden zu erklären und den grundsätzen und vorschriften des lehrplans vollkommen beizupflichten, die grammatik etwas unsanft in die ecke verwiesen. Vollbrecht will der untertertia, welche doch zuerst die griechischen buchstaben zu erlernen hat, die absolvierung der gesamten regelmäszigen formenlehre einschlieszlich der groszen und kleinen verba auf μι, ferner einige unregelmäszige verba und gelegentlich sogar einige syntaktische regeln zuweisen, und zwar setzt er für dieses pensum sieben stunden im sommer, vier stunden im winter an. die übrigen drei stunden will er im winter zur einführung in die Xenophonlectüre verwenden. bei dieser gelegenheit macht er auf sein künftig erscheinendes griechisches lesebuch aus Xenophon für untertertia aufmerksam. ob dieses seinem zweck als lesebuch entsprechen wird, wird sich zeigen; möglich ist es ja gewis; dasz es aber die systematischen grammatischen übungen ersetzen kann, ist nicht anzunehmen, ebenso wenig als es wahrscheinlich ist, dasz die knaben das grosze pensum, insbesondere in dem kurzen sommersemester die formenlehre bis zum verbum purum contractum einschlieszlich 'lediglich durch mündliche übungen im übersetzen aus dem griechischen und umgekehrt, aber frei, nicht im anschlusz an ein elementarbuch und noch nicht schriftlich' sich wirklich aneignen können. die schüler müssen doch erst lesen und schreiben lernen an den wortbildern, die ihnen das übungsbuch, ruhig schritt mit dem unterrichtspensum haltend, auch für das auge — nicht blosz für das ohr — bieten soll.

Bei dieser hochflut fremder formen musz ein erheblicher teil der untertertianer ertrinken. consequent wäre es nun doch wenigstens, dasz, wenn die untertertia die ganze regelmäszige formenlehre bewältigen soll, der obertertia auszer dem reste der formenlehre noch ein teil der syntax im interesse frühzeitiger lectüre zugewiesen würde. aber nein, die syntax weist auch Vollbrecht zwei wöchentlichen stunden erst in der secunda zu; die obertertia macht also eine grammatische ruhepause, sie wird zur sinecure für eine ausgedehnte lectüre. der grammatik sollen in III a. im sommer drei, im winter nur zwei stunden, der lectüre im sommer vier, im winter fünf stunden zu gebote stehen. der systematischen einübung der grammatik sollen nach Vollbrecht auch hier nur formenextemporalien dienen. mit ihnen sollen leichte satzextemporalien im anschlusz an die Xenophonphraseologie wechseln. der anfang mit exercitien soll erst in III a gemacht werden, ebenfalls im engen anschlusz an die lectüre. für mündliche übersetzungen aus irgend einem übungsbuche hat Vollbrecht auch jetzt noch keine zeit übrig!

schläge zur methodik den berufsgenossen zu unterbreiten, gestattet sich aber vorher zu diesem zweck noch einen kurzen historischen rückblick.

Es ist nicht das erste mal, dasz an stelle des deutsch-griechischen prüfungs-scriptums in der abiturienten-prüfung eine griechisch-deutsche übersetzung gefordert wird. in den jahren 1834—1856 hatte diese einrichtung vielfach zu dem extrem einer derartigen verflachung des unterrichts und zu einer solchen vernachlässigung der systematischen grammatik geführt, dasz bei ungründlicher kenntnis von formen, partikeln und constructionen sinnverdrehungen aller art nicht ausbleiben konnten, und die ausgedehnte lectüre vielfach nur ein oberflächliches verständnis fand. die berechtigten, wiederholt ausgesprochenen bedenken einsichtiger schulmänner fanden die gebührende beachtung. im j. 1856 wurde das deutsch-griechische scriptum bei der abiturienten-prüfung wieder eingeführt, und somit die systematische schulgrammatik praktisch wieder in ihre rechte eingesetzt. allmälig aber gerieten die gymnasien wieder in eine gerade zum entgegengesetzten extrem führende strömung, wie ja anerkanntermaszen 'jede partei sich stets nach der richtung ihres extrems hin entwickelt'. insbesondere erhielt der syntaktische unterricht eine ungebührliche ausführung (vgl. erläuterungen zu nr. 4 des lehrplans). auch dieser übertreibung gegenüber machten sich gerechte bedenken geltend; sie haben im zusammenhange mit der überbürdungs- und zugleich mit der realschulfrage in der preuszischen unterrichtsconferenz des j. 1873, in directoren- und schulmänner-conferenzen und in den pädagogischen sectionen deutscher philologen-versammlungen beachtung gefunden. selbst die grosze majorität der schulmänner, welche 1872 in Leipzig und 1878 mit dem unterzeichneten in Gera die 'beibehaltung des deutsch griechischen scriptums in prima und in der abiturienten-prüfung für unentbehrlich' erklärten, hat doch ausdrücklich hervorgehoben, dasz die grammatik nur die unentbehrliche stütze und dienerin der lectüre sei, und dasz gerade die lectüre durch eine geeignete methode und durch weises maszhalten in der grammatik gefördert werden solle.

Dem lange zwischen zwei extremen richtungen sich bewegenden tendenzstreite ist nun mit einem male ein ende gemacht worden durch die vollendete thatsache der einführung des neuen lehrplanes. die sache war eben spruchreif geworden. 'medio tutissimus ibis', musz jetzt die losung werden. das éine extrem der einseitigen bevorzugung der grammatik und der extemporalia auf kosten der lectüre wird verhütet durch die entlastung der prima von der forderung eines im ganzen fehlerfreien deutsch-griechischen prüfungs-scriptums; das andere extrem einer ungründlichen und oberflächlichen lectüre wird vermieden durch die forderung grammatischer sicherheit wenigstens in den hauptsachen, welche bekundet werden soll teils durch ein deutsch-griechisches — im abiturienten-zeugnis zu berücksichtigendes — versetzungs-scriptum am schlusse der ober-

secunda, teils durch die mündliche abiturienten-prüfung selbst. der wert dieser forderung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. schon jetzt angesichts dieser verordnung wird von W. Vollbrecht, obwohl er es für nötig hält wiederholt mit den änderungen sich im pluralis vollständig und ausdrücklich einverstanden zu erklären und den grundsätzen und vorschriften des lehrplans vollkommen beizupflichten, die grammatik etwas unsanft in die ecke verwiesen. Vollbrecht will der untertertia, welche doch zuerst die griechischen buchstaben zu erlernen hat, die absolvierung der gesamten regelmäszigen formenlehre einschlieszlich der groszen und kleinen verba auf μι, ferner einige unregelmäszige verba und gelegentlich sogar einige syntaktische regeln zuweisen, und zwar setzt er für dieses pensum sieben stunden im sommer, vier stunden im winter an. die übrigen drei stunden will er im winter zur einführung in die Xenophonlectüre verwenden. bei dieser gelegenheit macht er auf sein künftig erscheinendes griechisches lesebuch aus Xenophon für untertertia aufmerksam. ob dieses seinem zweck als lesebuch entsprechen wird, wird sich zeigen; möglich ist es ja gewis; dasz es aber die systematischen grammatischen übungen ersetzen kann, ist nicht anzunehmen, ebenso wenig als es wahrscheinlich ist, dasz die knaben das grosze pensum, insbesondere in dem kurzen sommersemester die formenlehre bis zum verbum purum contractum einschlieszlich 'lediglich durch mündliche übungen im übersetzen aus dem griechischen und umgekehrt, aber frei, nicht im anschlusz an ein elementarbuch und noch nicht schriftlich' sich wirklich aneignen können. die schüler müssen doch erst lesen und schreiben lernen an den wortbildern, die ihnen das übungsbuch, ruhig schritt mit dem unterrichtspensum haltend, auch für das auge — nicht blosz für das ohr — bieten soll.

Bei dieser hochflut fremder formen musz ein erheblicher teil der untertertianer ertrinken. consequent wäre es nun doch wenigstens, dasz, wenn die untertertia die ganze regelmäszige formenlehre bewältigen soll, der obertertia auszer dem reste der formenlehre noch ein teil der syntax im interesse frühzeitiger lectüre zugewiesen würde. aber nein, die syntax weist auch Vollbrecht zwei wöchentlichen stunden erst in der secunda zu; die obertertia macht also eine grammatische ruhepause, sie wird zur sinecure für eine ausgedehnte lectüre. der grammatik sollen in III a. im sommer drei, im winter nur zwei stunden, der lectüre im sommer vier, im winter fünf stunden zu gebote stehen. der systematischen einübung der grammatik sollen nach Vollbrecht auch hier nur formenextemporalien dienen. mit ihnen sollen leichte satzextemporalien im anschlusz an die Xenophonphraseologie wechseln. der anfang mit exercitien soll erst in III a gemacht werden, ebenfalls im engen anschlusz an die lectüre. für mündliche übersetzungen aus irgend einem übungsbuche hat Vollbrecht auch jetzt noch keine zeit übrig!

schläge zur methodik den berufsgenossen zu unterbreiten, gestattet sich aber vorher zu diesem zweck noch einen kurzen historischen rückblick.

Es ist nicht das erste mal, dasz an stelle des deutsch-griechischen prüfungs-scriptums in der abiturienten-prüfung eine griechisch-deutsche übersetzung gefordert wird. in den jahren 1834—1856 hatte diese einrichtung vielfach zu dem extrem einer derartigen verflachung des unterrichts und zu einer solchen vernachlässigung der systematischen grammatik geführt, dasz bei ungründlicher kenntnis von formen, partikeln und constructionen sinnverdrehungen aller art nicht ausbleiben konnten, und die ausgedehnte lectüre vielfach nur ein oberflächliches verständnis fand. die berechtigten, wiederholt ausgesprochenen bedenken einsichtiger schulmänner fanden die gebührende beachtung. im j. 1856 wurde das deutsch-griechische scriptum bei der abiturienten-prüfung wieder eingeführt, und somit die systematische schulgrammatik praktisch wieder in ihre rechte eingesetzt. allmälig aber gerieten die gymnasien wieder in eine gerade zum entgegengesetzten extrem führende strömung, wie ja anerkanntermaszen 'jede partei sich stets nach der richtung ihres extrems hin entwickelt'. insbesondere erhielt der syntaktische unterricht eine ungebührliche ausführung (vgl. erläuterungen zu nr. 4 des lehrplans). auch dieser übertreibung gegenüber machten sich gerechte bedenken geltend; sie haben im zusammenhange mit der überbürdungs- und zugleich mit der realschulfrage in der preuszischen unterrichtsconferenz des j. 1873, in directoren- und schulmänner-conferenzen und in den pädagogischen sectionen deutscher philologen-versammlungen beachtung gefunden. selbst die grosze majorität der schulmänner, welche 1872 in Leipzig und 1878 mit dem unterzeichneten in Gera die 'beibehaltung des deutsch griechischen scriptums in prima und in der abiturienten-prüfung für unentbehrlich' erklärten, hat doch ausdrücklich hervorgehoben, dasz die grammatik nur die unentbehrliche stütze und dienerin der lectüre sei, und dasz gerade die lectüre durch eine geeignete methode und durch weises maszhalten in der grammatik gefördert werden solle.

Dem lange zwischen zwei extremen richtungen sich bewegenden tendenzstreite ist nun mit einem male ein ende gemacht worden durch die vollendete thatsache der einführung des neuen lehrplanes. die sache war eben spruchreif geworden. 'medio tutissimus ibis', musz jetzt die losung werden. das éine extrem der einseitigen bevorzugung der grammatik und der extemporalia auf kosten der lectüre wird verhütet durch die entlastung der prima von der forderung eines im ganzen fehlerfreien deutsch-griechischen prüfungs-scriptums; das andere extrem einer ungründlichen und oberflächlichen lectüre wird vermieden durch die forderung grammatischer sicherheit wenigstens in den hauptsachen, welche bekundet werden soll teils durch ein deutsch-griechisches — im abiturienten-zeugnis zu berücksichtigendes — versetzungs-scriptum am schlusse der ober-

secunda, teils durch die mündliche abiturienten-prüfung selbst. der wert dieser forderung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. schon jetzt angesichts dieser verordnung wird von W. Vollbrecht, obwohl er es für nötig hält wiederholt mit den änderungen sich im pluralis vollständig und ausdrücklich einverstanden zu erklären und den grundsätzen und vorschriften des lehrplans vollkommen beizupflichten, die grammatik etwas unsanft in die ecke verwiesen. Vollbrecht will der untertertia, welche doch zuerst die griechischen buchstaben zu erlernen hat, die absolvierung der gesamten regelmäszigen formenlehre einschlieszlich der groszen und kleinen verba auf μι, ferner einige unregelmäszige verba und gelegentlich sogar einige syntaktische regeln zuweisen, und zwar setzt er für dieses pensum sieben stunden im sommer, vier stunden im winter an. die übrigen drei stunden will er im winter zur einführung in die Xenophonlectüre verwenden. bei dieser gelegenheit macht er auf sein künftig erscheinendes griechisches lesebuch aus Xenophon für untertertia aufmerksam. ob dieses seinem zweck als lesebuch entsprechen wird, wird sich zeigen; möglich ist es ja gewis; dasz es aber die systematischen grammatischen übungen ersetzen kann, ist nicht anzunehmen, ebenso wenig als es wahrscheinlich ist, dasz die knaben das grosze pensum, insbesondere in dem kurzen sommersemester die formenlehre bis zum verbum purum contractum einschlieszlich 'lediglich durch mündliche übungen im übersetzen aus dem griechischen und umgekehrt, aber frei, nicht im anschlusz an ein elementarbuch und noch nicht schriftlich' sich wirklich aneignen können. die schüler müssen doch erst lesen und schreiben lernen an den wortbildern, die ihnen das übungsbuch, ruhig schritt mit dem unterrichtspensum haltend, auch für das auge — nicht blosz für das ohr — bieten soll.

Bei dieser hochflut fremder formen musz ein erheblicher teil der untertertianer ertrinken. consequent wäre es nun doch wenigstens, dasz, wenn die untertertia die ganze regelmäszige formenlehre bewältigen soll, der obertertia auszer dem reste der formenlehre noch ein teil der syntax im interesse frühzeitiger lectüre zugewiesen würde. aber nein, die syntax weist auch Vollbrecht zwei wöchentlichen stunden erst in der secunda zu; die obertertia macht also eine grammatische ruhepause, sie wird zur sinecure für eine ausgedehnte lectüre. der grammatik sollen in III a. im sommer drei, im winter nur zwei stunden, der lectüre im sommer vier, im winter fünf stunden zu gebote stehen. der systematischen einübung der grammatik sollen nach Vollbrecht auch hier nur formenextemporalien dienen. mit ihnen sollen leichte satzextemporalien im anschlusz an die Xenophonphraseologie wechseln. der anfang mit exercitien soll erst in III a gemacht werden, ebenfalls im engen anschlusz an die lectüre. für mündliche übersetzungen aus irgend einem übungsbuche hat Vollbrecht auch jetzt noch keine zeit übrig!

Es liegt auf der hand, dasz eine solche einübung des grammatischen pensums nur eine sporadische, nicht eine systematische sein kann, und dasz, wenn schon bisher bei der extensiveren betreibung der grammatik fehlerfreie abiturienten-scripta vielfach schwer zu erreichen waren, bei dem Vollbrechtschen verfahren die versetzungs-scripta der obersecundaner erst recht lücken und fehler offenbaren müssen. das heiszt ein haus bauen wollen, ehe man feste bausteine gewonnen und behauen hat! auf solchem wege würden wir bald genug wieder zu jenen extremen zuständen flacher vielleserei gelangen, welche 1856 die wiedereinführung des deutsch-griechischen abiturienten-scriptums notwendig machten.

Nun kann man sich nicht wundern, wenn Vollbrecht in diesen jahrbüchern 1882 s. 339 ff. die deutsch-griechischen übungsbeispiele von A. v. Bamberg bekämpft. er tadelt, dasz sie zu leicht und doch nur zusammenhangslose sätze seien; er verlangt eben auch für das erste unterrichtsjahr deutsch-griechische übersetzungen nur zur unterstützung der zusammenhängenden lectüre und im anschlusz an dieselbe und nur mündlich. er motiviert seinen kampf gegen die zusammenhangslosen sätze damit, dasz durch sie die gedankenlosigkeit und die zerstreuung der schüler nicht blosz befördert, sondern geradezu hervorgerufen werde, und meint, dasz die denkfaulheit der oberen schüler bei der lectüre unbestreitbar darauf zurückzuführen sei. ich meine, die denkfaulheit der oberen schüler ist, wo sie sich überhaupt findet, in andern einflüssen innerhalb und auszerhalb der schule zu suchen, am meisten doch gerade in der grammatischen unsicherheit, deren bekämpfung das sachliche interesse lähmt, sowie vielfach auch in der mechanischen betreibung der lectüre. ein lehrer, der seine schüler jeden augenblick zum zwecke der berichtigung oder gar zu grammatischen excursen unterbricht oder unterbrechen musz, wird jenen klagen natürlich nicht entgehen. ein lehrer dagegen, welcher gemäsz den früheren wie jetzigen vorschriften es sich angelegen sein läszt, dasz seine schüler, wenn anders sie genügende grammatische vorbildung haben, stets den sinn und zusammenhang des zu lesenden abschnittes im auge haben und dabei auch die zeit- und ortsbestimmungen sich klar machen, wird jene klagen weniger führen und wird es auch erreichen, dasz die schüler aus dem sachlichen verständnis heraus selbst schwierigere constructionen bewältigen lernen.

Aber gerade deshalb können zusammenhängende lese- oder übungsstücke im ersten unterrichtsjahre noch nicht oder höchstens im letzten quartal zweckmäszig sein. 'sed nunc non erat his locus.' wie der abc-schüler erst die einzelnen buchstaben lernt und mechanisch zu wörtern reiht, so müssen auch die elemente der formenlehre — hier also der griechischen — selbst die syntaktischen hauptregeln erst an einzelnen ad hoc ausgewählten sätzen systematisch und successiv zur erscheinung gebracht und eingeübt werden. je früher daneben zusammenhängende lectüre getrieben werden

kann, um so besser ist es. an der lectüre selbst könnte grammatik nur sporadisch geübt werden. für den anfänger, der doch einen stein nach dem andern aufbauen musz, wirkt sie erdrückend durch die fülle noch unverdauter formen. in III b schon wenige monate nach beginn des unterrichts Xenophon tractieren zu wollen ist eine utopie, es sei denn, dasz auszer andern dingen auch die verba auf μι und die anomala aus dem text entfernt würden.

Vollbrecht will also die formenlehre ohne ein deutsch-griechisches übungsbuch lediglich an formen-extemporalien und mündlich gegebenen sätzen einüben. sind denn aber einzelne formen nicht auch zusammenhangslos? gerade gegen nackte formenscripta auf den anfangsstufen musz sich eine rationelle pädagogik erklären. der schüler musz die formen am satze und von diesem ausgehend begreifen. die declinationsformen sind in ihrer beziehung zum satze zu üben, selbst wenn derselbe aus lexikalischen gründen noch nicht ganz übersetzt werden kann. man achte beispielsweise auf die verschiedenen beziehungen von formen wie die mutter (nom. u. acc.), der mutter (genit. u. dat.), den menschen (acc. sing. u. dat. plur.) u. a. m. verbalformen müssen immer in — wenn auch noch so kurzen sätzen auftreten und wenigstens auf ein bestimmtes subject womöglich auch object bezogen werden. dies gilt insbesondere von der einübung der sogenannten nebenmodi. nackte formen wie νομίζῃς, θαυμάσῃ sind sinnlos für den schüler und gar nicht richtig zu übersetzen, während sie in wendungen wie ἐάν, ἵνα νομίζῃς oder μὴ θαυμάσῃ bestand gewinnen. der lehrer wird bei der unerläszlichen mündlichen einübung leicht kurze zu diesem zwecke geeignete sätze selbst bilden. aber es ist nicht anzunehmen, dasz solche kinder des augenblicks immer auch mustergiltig nach form und inhalt sind und dasz sie in einem ebenso unerläszlichen gedruckten übungsbuche zu stehen verdienten. das in der zeitschr. f. d. gw. 1882 s. 354 ff. vom unterzeichneten besprochene übungsbuch von R. Schnee enthält wunderliche misgeburten der art. Vollbrecht, der ja die bücher von Schnee in diesen jahrbüchern auch besprochen hat, dürften sie doch nicht entgangen sein. da kann man es doch nur mit freude begrüszen, wenn ein erfahrner schulmann wie A. v. Bamberg zweckentsprechende übungssätze zur attischen formenlehre in systematischer anordnung veröffentlicht. dasz diese sätze an sich leicht und einfach sind, zeugt, wie die v. Bambergsche bearbeitung der schulgrammatik selbst von richtigem und rechtzeitigem verständnis für die — nunmehr bestimmt gebotene — vereinfachung des unerläszlichen grammatischen unterrichtes. dasz sie dem gesichtskreise der schüler und dem sonstigen unterrichtsstoff nicht fremd und überhaupt inhaltlich nicht wertlos sind, ist eine zweckmäszige zugabe; aber der hauptzweck ist doch nicht der der belehrung durch den inhalt, sondern der der grammatischen übung, und diesem zu liebe mag denn auch einmal ein satz von geringerem inhalt passieren. aber Vollbrecht tadelt diese sätze von Bambergs mit solchem nach-

druck, als wenn sie nur um der sachlichen belehrung willen geschrieben seien, hält es auch für angemessen einen falsch gezielten seitenhieb nach dem unterzeichneten zu führen, indem er sich in diesen jahrbüchern 1882 s. 346 folgende anmerkung gestattet: 'wie wunderbare anforderungen freilich noch immer an ein griechisches übungsbuch gestellt werden, zeigt die besprechung des Seyffert-v. Bambergschen buches durch Grosser in der zeitschr. f. d. gymnw. 1882 s. 231. da wird der inhalt sehr gerühmt .. es ist doch was herliches um das ineinandergreifen der verschiedenen unterrichtsfächer des gymnasiums!' wer sich die mühe nimmt, die incriminierte recension in der zeitschr. f. d. gymnw. durchzulesen, wird finden, dasz dort anforderungen gar nicht gestellt sind, sondern dasz auf s. 232 in fünf zeilen: ('die neuen übungssätze sind zweckmäszig, sie sind nicht zu schwer usw.') ganz kurz und sachlich über das von Bamberg gegebene referiert und dabei auch der zweckmäszige inhalt accessorisch erwähnt ist.

Solcher sophistischen sinnverdrehung zum zwecke des ironisierens sind wir ja nicht zum ersten male begegnet (vgl. zeitschr. f. d. gymn. 1876 XXX s. 268).

Schlieszlich sei es nach diesen vorwiegend negativen ausführungen noch gestattet, in kürze positive vorschläge zur gestaltung des griechischen unterrichts zu machen.

A. pensumverteilung.

(I biennium) den beiden tertien fällt die einübung der formenlehre, (II biennium) den beiden secunden die einübung der syntax, (III biennium) der prima die befestigung und der ausbau des bisher gelernten zu. jede classe hat das grammatische pensum der vorhergehenden zu repetieren.

Untertertia.

a. grammatik. 5 stunden regelmäszige formenlehre bis zu den verba liquida und tempora secunda inclus. die schwierigkeiten und ausnahmen werden an das ende des schuljahres gelegt und mit der schluszrepetition verbunden. die vocabeln, die mündlichen und schriftlichen übungen im anschlusz an ein übungsbuch. wöchentlich eine schriftliche arbeit, im ersten quartal nur schreibübungen und exercitien, später diese mit extemporalien abwechselnd.

b. lectüre. 2 (zuletzt eventuell auch 3) stunden. systematisch ausgewählte griechische lesestücke, im letzten quartal zusammenhängende.

Obertertia.

a. grammatik. anfangs 4, später 3 stunden. grosze und kleine verba auf μι, die syncopierten aoriste, die verba anomala, zum schlusz ein summarischer hinweis auf die genera verbi mit einigen zweckmäszigen beispielen. gelegentliche und im zweiten und vierten quartal systematische repetition des pensums von III b (die verba

anomala geben zur gelegentlichen repetition der regelmäszigen verbalclassen reichen anlasz z. b. bei den stämmen γαμ — γαμε — δρα — ιδ — ὀπ — τευχ — τυχ — τυχε usw.), mündliche übersetzungsübungen aus einem systematischen übungsbuch z. b. Seyffert. einige kurze syntaktische regeln propädeutisch. wöchentlich eine schriftliche arbeit, exercitium und extemporale abwechselnd, beide im anschlusz an das grammatische pensum.

b. lectüre. im ersten quartal 3, in den späteren 4, zuletzt eventuell auch 5 stunden. Xenophon Anabasis, etwa vier bücher. im letzten quartal auch Homer Odyssee l. I etwa v. 1—212 propädeutisch zur einführung in den Homerischen sprachgebrauch.

Secunda.

(die curse der cöt. B und A sind parallel, der grammatische unterrichtsstoff wird also zweimal im biennium durchgenommen.)

a. grammatik 2 stunden. im sommer die hauptregeln der casuslehre, im winter die der tempus- und moduslehre etwa nach Seyffert-v.Bamberg oder ähnlichen büchern. mündliches übersetzen aus einem übungsbuche, am besten jetzt zusammenhängende stücke z. b. aus Seyffert-Bamberg insbesondere auch aus den metaphrasen zur Anabasis. wöchentlich eine schriftliche arbeit, abwechselnd ein exercitium z. b. nach Seyffert und ein extemporale im anschlusz an die lectüre und zugleich mit rücksicht auf das laufende grammatische pensum. auszerdem monatlich ein formenextemporale zum zwecke der repetition.

b. lectüre. 5 stunden. erstes jahr. Homer Odyssee l. I—XII. versus memoriales. — Xenophon cyropaedie oder memorabilien (I) — Plutarch zwei biographieen nach auswahl. — zweites jahr. Homer Odyssee l. XIII—XXIV. versus memoriales. — Herodot VIII—IX — Lysias auswahl nach Rauchenstein, event. auch noch aus Isocrates oder Lucian (auswahl nach Sommerbrodt).

Prima.

a. grammatik. 1 stunde. befestigung des grammatischen pensums, insbesondere repetition der präpositionen, conjunctionen und negationen in ihrem syntaktischen gebrauche. mündliche und schriftliche übungen. monatlich eine schriftliche arbeit. zuweilen eine griechisch-deutsche clausurarbeit als vorübung zur abiturientenprüfung.

b. lectüre. 5 stunden. erstes jahr. Homer Ilias l. I—XII. versus memoriales. — Sophokles Antigone. memorieren der vier ersten chöre. theaterwesen u. a. antiquitäten. — Platon apologie oder Kriton. — Thucydides l. I und event. ein anderes buch mit auswahl. — zweites jahr. Homer Ilias l. XIII—XXIV. versus memoriales. — Sophokles eine tragödie nach auswahl (excl. Antigone). — Platon Phaedon oder Protagoras mit auswahl. — Demosthenes de corona oder einige Philippische reden.

B. Einzelne winke zur methodik.

1) über die einübung der formen als glieder eines satzes ist oben bereits gesprochen. die erlernung ist gelegentlich durch anknüpfen an bekanntes in knapper erklärung vorzubereiten, durch sprechen im corps und frisches certieren zu befestigen. — Systematische repetitionen sind im zweiten und vierten quartal, jedesfalls aber nicht im beginn des neuen classencursus anzustellen, teils um dem frischen interesse der versetzten rechnung zu tragen, teils um für die neuen aufgaben baldigst zu rüsten z. b. in III a. verba auf μι mit rücksicht auf Xenophon.

2) die mündliche übersetzung des schülers musz den zusammenhang stets aufrecht halten und ist möglichst wenig vom lehrer zu unterbrechen; eine kurze berichtigung kann am ende der periode erfolgen, die eigentliche erklärung aber erst am ende der übersetzungsaufgabe. bei ihr sind möglichst viele schüler heranzuziehen, da die eigentliche übersetzung nur wenigen zufallen kann. fleisz und aufmerksamkeit lassen sich so besser controllieren. — Schwierige stellen der lectüre namentlich im anfang bedürfen der vorbereitung unter anleitung des lehrers.

3) mündliche retroversionen vereinigen vielfache vorteile in sich; sie bethätigen als das schnellste extemporale das grammatische können, sie fördern fleisz und aufmerksamkeit und zugleich befestigen sie den gewinn der lectüre. statt ihrer sind bisweilen übersetzungsübungen ohne präparation anzustellen (improvisationen).

4) das memorieren ausgewählter abschnitte ist durch die sichere erkenntnis des sachlichen zusammenhanges und besonders des kerngedankens zu fördern. 'cui lecta potenter erit res, nec facundia deseret hunc nec lucidus ordo.' 'verbaque provisam rem non invita sequentur.'

5) schriftliche übungen sind immer unter dem gesichtspunkte anzustellen, dasz die composition der exposition dienen soll. gleichwie im gewöhnlichen leben der beste sachverständige in einer berufssphäre derjenige ist, der sie nicht blosz theoretisch kennt, sondern sie auch praktisch und productiv beherscht, so läszt sich auch durch die selbstthätigkeit des schreibens ein tieferes verständnis der autoren und der in ihnen dargestellten gedankenwelt erreichen als durch die blosz receptive lectüre. — Die correctur musz die selbstthätigkeit des schülers, wo irgend möglich, herausfordern, am meisten natürlich in obern classen; doch ist eine allgemeine besprechung der bedeutenderen schwierigkeiten gleich bei der rückgabe vorzunehmen, ehe die schüler die angestrichenen fehler im hause oder in der classe selbst verbessern. die nachcorrectur bedarf dann noch einer revision. — Um nun einerseits der in der verfügung des prov.-schul.-coll. zu Berlin vom 14 mai 1882 erörterten übertreibung und überschätzung der extemporalien zu begegnen, anderseits aber das urteil über das selbständige grammatische können

nicht lediglich von den immerhin nicht zweifelsfreien exercitien abhängig zu machen, haben die exercitien mit den extemporalien zu wechseln. nur in untertertia sind im ersten quartal schriftliche extemporalien noch nicht zu fordern, wohl aber wöchentliche exercitia (schreibübungen). — formenextemporalia sind ohne hast aber sofort griechisch nach dem dictat niederzuschreiben (subito-extemporalia). längere satz-extemporalia haben in der regel die form und den wert eines classenexercitiums, dessen text ganz oder abschnittweise vorher deutsch dictiert, dann aber ohne hilfsmittel gleich ins reine übersetzt wird. zu diesem zwecke wird ein bestimmter abschnitt aus der grammatik resp. lectüre vorher zur repetition aufgegeben. — So dienen die extemporalia gleichmäszig der übung wie der beurteilung. für die exercitia der tertien ist ein kern von kurzgefaszten propädeutischen regeln der syntax, wie sie von Bamberg dem ersten teil seines übungsbuches gelegentlich vorausgeschickt hat, sehr zu empfehlen. einige bemerkungen dazu hat der unterzeichnete in der zeitschr. f. d. gymnw. 1882 s. 232—234 gegeben. einige weitere kurze propädeutische regeln mögen hier noch platz finden: 1) 'nach den verba dicendi und putandi folgt der infinitiv, nach den verba sentiendi (affectuum) und cognoscendi das participium; statt beider constructionen kann die partikel ὅτι (ὡς) mit dem indicativ oder nach einem praeteritum der optativus (orationis obliquae) eintreten; nach den verba cupiendi und rogandi dagegen folgt nur der infinitiv und zwar praesentis mit durativer oder aoristi mit ingressiver bedeutung). 2) bei der verwandlung der oratio recta in die oratia obliqua findet in der regel verschiebung der person (3e person statt 1e und 2e person), meist auch der pronomina und partikeln (ὅστις, ὅπως usw. statt τίς, ὡς usw.) statt, ist ferner die verschiebung des modus (optativus nach einem praeteritum, event. infinitiv oder participium statt des entsprechenden indicativs) gestattet, darf aber niemals die verschiebung des t e m p u s erfolgen. —

WITTSTOCK. RICHARD GROSSER.

2.

ZUR HORAZERKLÄRUNG.

Horaz und kein ende — so darf man, ein bekanntes wort parodierend, seufzen, wenn man die stösze von ausgaben, commentaren, abhandlungen, miscellen in programmen und philologischen journalen mustert, welche unserm dichter gelten und jahraus jahrein auf den büchermarkt geworfen werden. was vor einiger zeit bereits von der Homerlitteratur behauptet worden, man könne sie nicht mehr übersehen, das gilt auch von der des Horaz. und eine änderung dieses zustandes ist nicht abzusehen — ist im interesse der wissenschaft vielleicht nicht einmal wünschenswert, so viel spreu auch derjenige, welcher auf diesem gebiete arbeitet, darum mit in den kauf nehmen musz.

Ich will hier nicht die kritische grundlage mustern, welche der Venusiner in den neuesten ausgaben seit erscheinen der Keller-Holderschen erfahren; ich gedenke auch nicht die ohnehin grosze zahl conjecturen, mit welchen wir in den letzten decennien beschenkt sind, und die so vielen den geschmack daran gründlich verdorben haben, hier zu vermehren: meine absicht ist nur, mit zugrundelegung des überlieferten textes an einigen beispielen den nachweis zu führen, wie sehr noch die ansichten über manche stellen unseres dichters von den herkömmlichen abweichen können, und wie weit wir noch von einem wahren verständnis entfernt sind, entfernter als manche vielleicht ahnen.[1]

Ich beginne mit sat. II 6, 44:

hora quota est? Thrax est Gallina Syro par?

an dieser stelle hat man bisher nie anstosz genommen, und doch glaube ich, dasz sie eine ganz andere auffassung nicht nur zuläszt, sondern fordert. man erinnere sich, dasz der archetypus in capitalschrift geschrieben war, ich lese:

Thrax est, gallina, Syro par?

gallina ist hier, wie Plaut. Asin. III 3, 76, wie catellus sat. II 3, 259, ein kosename; man denke nur an die schönen titel, mit welchen Horaz nach dem bericht des Sueton vom kaiser Augustus beehrt worden!

Sehr anstöszig dagegen ist stets den interpreten gewesen, was wir carm. II 26, 11—12 lesen;

regina, sublimi flagello
tange Chloen semel arrogantem!

dasz Venus die ehemalige geliebte peitschen soll, ist ein ebenso widerwärtiger als abgeschmackter gedanke, den man dem dichter nicht hätte imputieren sollen. wenig geholfen ist auch mit der das unangemessene dieser scene abschwächenden behauptung von Schütz: Chloe soll nicht schläge bekommen, sondern nur einen hieb (semel), um ihr wieder liebe zu H. einzuflöszen! abgesehen davon, dasz durch semel schwerlich das wenig wuchtige des schlages ausgedrückt wird, musz eine durch ein so bedenkliches mittel wiedererzeugte liebe nicht nach dem geschmack eines gebildeten menschen, geschweige eines Horaz erscheinen.

Der dichter, darüber kann kaum ein zweifel bestehen, endet mit einem ἀπροσδόκητον. das tritt aber prägnanter hervor und die angeführten ästhetischen bedenken schwinden, wenn man tange nicht mit dem drohenden sublimi flagello, das eine nähere bestimmung zu regina bietet, verbindet. der sinn ist also: ich habe der liebe entsagt, mit den mädchen ist auf immer für mich aus; o Venus, — rühre[2] die Chloe! das ist allerdings ein rückfall im

[1] einige früher in dieser richtung von mir gemachten versuche findet man im Philol. XVII s. 723 ff.

[2] über tangere, in dieser bedeutung namentlich bei Ovid häufig, vgl. Forcellini lex.

handumdrehen, und erinnert dieser schlusz an den bekannten der zweiten epode, wie anderseits an carm. IV 1, 1—2.

Auch mehreren andern stellen kann durch eine interpunctionsänderung geholfen werden. so scheint mir der bekannte wiederholungsvers A. P. 421:

dives agris, dives positis in fenore nummis,

wenn man ihn nicht mit Hitzig verwirft, zu dem folgenden gezogen werden zu müssen, wie denn dives dem beatus v. 425 entspricht.

Ebenso möchte ich sat. II 3, 187:

nequis humasse velit Aiacem, Atrida, vetas cur?

nach vetas interpungieren; durch das alleinstehende cur gewinnt die rede sicherlich an kraft, und dasselbe gilt von sat. II 7, 104:

obsequium ventris mihi perniciosius est cur?

Viel not hat den erklärern die rustica Phidyle carm. III 23 gemacht — wie der ruris colonus carm. I 35, 6 — und ich sehe keinen ausweg, wenn man sich nicht entschlieszt, rustica mit dem vorhergehenden nascente Luna zu verbinden, wobei die ellipse futura bei einem dichter nicht befremden darf. Phidyle ist also nicht schon landmädchen, sondern will es erst werden, und für diesen bevorstehenden fall gibt ihr Horaz ratschläge.

Carm. IV 11, 1—5 lesen wir:

est mihi nonum superantis annum
plenus Albani cadus, est in horto,
Phylli, nectendis apium coronis,
  est hederae vis
multa qua crinis religata fulges —

wozu gehört multa? die meisten herausgeber verbinden es mit hederae vis, was das einfachste scheint. wenn man aber erwägt, dasz Horaz das gesetz beobachtet, jede erste strophe des kleineren Sapphischen metrums — und es findet sich bei ihm nicht weniger als 26 mal — mit einem gedankenabsatze zu schlieszen, so wird man dem feinfühligen Nauck recht geben müssen, der multa zum folgenden zieht.

Streitig ist auch in demselben buche der schlusz des dritten gedichtes, v. 17—24:

o testudinis aureae
  dulcem quae strepitum, Pieri, temperas,
o mutis quoque piscibus
  donatura cygni, si libeat, sonum,
totum muneris hoc tuist,
  quod monstror digito praetereuntium
Romanae fidicen lyrae:
  quod spiro et placeo, si placeo, tuumst.

dazu vergleiche man Keller epileg. II s. 305. mir hat es immer scheinen wollen, dasz 'das schönste ebenmasz der glieder' gewonnen wird, wenn man hinter hoc tuist ein semikolon, hinter fidicen lyrae aber nur ein komma setzt.

Allen Horazkennern sind die schwierigkeiten der stelle carm. IV 15, 1—2 sattsam bekannt:

Phoebus volentem proelia me loqui
victas et urbes increpuit lyra —

hier kommt man weder mit der Nauckschen trajectio noch mit dem Dillenburgerschen machtspruch: cave ne iungas loqui lyra, quo perversius vix quidquam potest cogitari — durch: ich finde keinen andern ausweg (obschon die bedenken desselben mir gegenwärtig sind), als dasz man lyra als vocativ faszt und eine anrede des instruments — wie I 32 — statuiert.

Eine reihe von stellen findet durch eine von der bisherigen abweichende erklärung eine befriedigende erledigung. vor allen rechne ich dahin carm. III 30, 1:

exegi monumentum aere perennius —

dasz diese eingangsworte auf die sammlung der ersten drei bücher oden sich beziehen, steht bei den erklärern seit alter zeit fest; die Bipontina drückt dies kurz durch die überschrift aus: carminum suorum gloriam aeternam fore. nur schade, dasz das gedicht selber in seinem verlaufe diese erklärung wenig begünstigt, und dasz der dichter für seinen gehofften nachruhm ein ganz anderes motiv v. 10—14 angibt: dicar — ex humili potens princeps Aeolium carmen ad Italos deduxisse modos. es hat also Horaz nicht wegen der trefflichkeit seiner in den drei ersten büchern oden niedergelegten lyrischen productionen, sondern wegen des verdienstes, die Aeolische poesie auf römischen boden verpflanzt zu haben, die unsterblichkeit sich versprochen. damit stimmt das, was der dichter auch anderwärts, namentlich carm. IV 3, 13 und ep. I 19, 22—34 von sich sagt. — Die herkömmliche ansicht beruht wesentlich auf der notiz in der alten vita Horatii, welche angeblich von Sueton herrührt, dasz der dichter mit den drei ersten büchern seine lyrische thätigkeit überhaupt habe schlieszen wollen und nur auf bitten des Augustus und nach längerem zwischenraume das vierte buch hinzugefügt habe, wobei unser gedicht zu einer art 'abschied vom leser' gemacht wird. aber jene nachricht ist aus inneren gründen nicht sehr wahrscheinlich: gerade das vierte buch enthält bekanntlich die trefflichsten oden, so dasz nicht abzusehen ist, warum der dichter diese dem publicum, das seine früheren publicationen so günstig aufgenommen, hätte vorenthalten wollen.

Wir kommen zu carm. III 2, 26—28:

vetabo, qui Cereris sacrum
volgarit arcanae, sub isdem
sit trabibus —

fides in rebus sacris probata exemplo est, a quo facilis est conclusio et transitus ad praestandam in omnibus rebus incorruptam fidem. sacra Cereris summa religione continebantur, quae qui vulgare auderet, linguae erat incontinentis ac nullius fidei. so Dillenburger, während andere erklärer über das sacrum Cereris sich ausschweigen,

die sache einer besprechung nicht für benötigt erachten. aber was in aller welt, fragt man, hatte ein gebildeter Römer zur zeit des Horaz mit den sacra Cereris zu thun? wie konnte der dichter auf den einfall kommen zu erklären, dasz er mit einem manne, der jenen alten religiösen geheimkram verletzt — falls es überhaupt leute der art in seiner umgebung gab, was sehr zu bezweifeln — nichts zu schaffen haben wolle? ich glaube, dasz Ceres an unserer stelle (vgl. carm. III 24, 13; epd. 16, 43) metaphorisch zu fassen, und dasz hier von der verletzung eines tischgeheimnisses, dessen, was wir auf grund einer altclassischen sitte als sub rosa gesprochen bezeichnen, die rede ist; denn dasz man mit dergleichen menschen nichts zu thun haben mag, ist ebenso natürlich wie notwendig. so verspricht Horaz ep. I 5, 24—25 dem Torquatus, als er ihn zu einem mahl einladet, ausdrücklich: ne fidos inter amicos sit, qui dicta foras eliminet.

Auf der verkennung eines tropus beruht auch die gewöhnliche erklärung von carm. IV 13, 28:

dilapsam in cineres facem.

wie unter flamma I 27, 20 und ignis epd. 14, 13 ist unter fax die geliebte zu verstehen (vgl. Mewes in zeitschr. f. d. gymn.-wes. 1877 XXXI s. 329).

Eine wahre crux interpretum bildet carm. IV 9, 34—39:

est animus tibi
rerumque prudens et secundis
temporibus dubiisque rectus,
vindex avarae fraudis et apstinens
ducentis ad se cuncta pecuniae
consulque non unius anni —

eine der vorzüglichsten schwierigkeiten hoffe ich wegräumen zu können, die, dasz der animus gar zum consul gemacht wird; hat doch selbst ein Bentley sich abgequält nachzuweisen, dasz man so sprechen könne. ganz umsonst, denn vindex und consul gehen gar nicht auf animus zurück, es sind vocative, die sich auf das vorangehende tibi beziehen. damit fallen denn wohl alle experimente, mögen sie in conjecturen, annahme von lücken oder einschaltungen bestehen, über den haufen — und Horaz hat nur hier, wie leider oft, nicht allzu deutlich sich ausgedrückt und zweideutigkeit nicht vermieden.

Eine längere besprechung verdient die stelle A. P. 136:

fortunam Priami cantabo et nobile bellum.

da das hier angedeutete gedicht unbekannt ist, so ist streitig, was eigentlich Horaz als magnus hiatus an diesem eingange tadelt. schon Lessing war 'so kühn zu glauben, dasz diese stelle nie recht erklärt worden ist'. er selber war der meinung, dasz Horaz die unterlassung der 'heiligen gewohnheit', im eingang eines heldengedichtes die gottheit anzurufen, an dem kyklischen dichter tadelt. 'es ist auch in der that besonders,' fährt Lessing fort, 'mit einem stolzen

ich anzufangen und alsdann die muse anzurufen, nachdem man schon alles auf die eignen hörner genommen hat'. dabei hat aber der grosze mann übersehen, dasz auch in dem kurz vorher von ihm angeführten eingange der Aeneide die anrufung der muse erst nach der mit dem stolzen arma virumque cano begonnenen inhaltsangabe erfolgt, und dasz mithin Horaz an dem vielbewunderten epos seines freundes dasselbe getadelt haben müste, was er an dem kykliker auszusetzen fand. da aber diese annahme nichts für sich hat, so bleibt nichts übrig, als die Lessingsche hypothese — so viel wahrheit auch in ihr, namentlich in dem über 'das stolze ich' gesagten liegen mag — für insofern irrig zu erklären, als sie nicht die ansicht des Horaz, auf deren ermittlung es uns doch ankommt, gibt.

Der weg aber, den wir zur gewinnung eines andern resultates einzuschlagen haben, wird kein anderer sein können, als der auch von dem groszen deutschen kritiker betretene der vergleichung. was verspricht und was gibt uns Homer? die erzählung vom zorn des Achilleus in dem einen und die irrfahrten des Odysseus in dem andern heldengedichte. und Vergil? die irrfahrten des Aeneas, seine ankunft in Italien und den daraus hervorgehenden krieg. und der kykliker? das geschick des Priamus und den trojanischen krieg. die handlung der Iliade umfaszt 51 tage, die der Odyssee 36 oder 37, die der Aeneide ungefähr ebenso viel, nebenbei erwähnte zwischenereignisse abgerechnet; der kyklische dichter, wenn er sein versprechen hielt, hatte auszer dem leben des bekanntlich sehr alt gewordenen Priamus die begebenheiten von zehn, zum teil ereignisreichen jahren zu berichten. ein schönes stück arbeit in der that!

Der bescheidenheit also, welche man mit recht von dem epischen dichter fordert, spricht Horaz wohl in unserer stelle das wort; sie zeigt sich nicht sowohl in der ziemlich formellen anrufung der muse, hinter der sich noch immer eine portion arroganz verbergen kann, als darin, dasz man seine kräfte nicht überschätzend, einen durch seinen umfang erdrückenden stoff wählt und damit den wahren charakter der epischen dichtungsart verkennt. dasz dies die meinung unseres dichters sei, wenn er vor dem magnus hiatus warnt, zeigen deutlich auch die worte v. 147—50, wo er von dem groszen muster aller poeten, von Homer rühmt:

> nec gemino bellum Troianum orditur ab ovo,
> semper ad eventum festinat et in medias res
> non secus ac notas auditorem rapit et quae
> desperat tractata nitescere posse, relinquit.

die spätere epik gibt aber noch genug beispiele an die hand, wie sehr gegen die von unserm dichter aufgestellte regel gesündigt worden ist.

Noch zwei stellen möchte ich einer besprechung unterziehen, um eine neue, den bisherigen schnurstracks entgegenstehende anschauung mitzuteilen. die eine ist carm. III 10, 13—16:

o quamvis neque te munera nec preces
nec tinctus viola pallor amantium
nec vir Pieria paelice saucius
curvat, supplicibus tuis
parcas —

wer ist der vir Pieria paelice saucius, von dem hier die rede? die frage ist vielleicht nicht so müszig und so negativ zu beantworten, wie es auf den ersten blick scheinen könnte. ferner: war Lyce wirklich verheiratet — v. 2 zwingt nicht dies anzunehmen — und ist es im interesse des liebhabers, an den mann der geliebten zu erinnern? übt endlich ein solcher auf ein weib von der art der Lyce — man denke an IV 13! — einigen einflusz? — Wenn wir den charakter des ganzen gedichtes erwägen, in dem wir genug redefloskeln und burschikosen derbheiten begegnen, so wird es mir höchst wahrscheinlich, dasz wir es auch hier mit einem kraftausdruck zu thun haben, unter der Pieria paelex niemand anders als — die muse, unter einem vir Pieria paelice saucius einen poeten zu verstehen haben. wahrscheinlich haben bei der wahl der bezeichnung ereignisse, wie sie Apollodor I 3, 2 und Hygin f. 14 erzählt, Horaz vorgeschwebt. der sinn der ganzen stelle wäre also der: da du weder durch geschenke, noch durch bitten, noch durch den umstand, dasz dein verehrer ein dichter ist, dich bestimmen läszt, so habe wenigstens mit einem supplex mitleid! das stimmt trefflich zu einander, wie man denn auch noch neuerdings den tinctus violae pallor besonders an den liebhabern der Pierischen göttin bemerkt haben will.

Zum schlusse gehe ich — nicht ohne eine gewisse scheu — an eine besprechung des mehr berühmten als verstandenen gedichtes carm. I 14.

Es hat mich immer sehr getröstet, dasz, wenn ich die herkömmliche, selbst von dem sonst so skeptischen Hofmann-Peerlkamp geteilte auffassung dieser ode als einer allegorie vom staatsschiff[3] nicht goutieren konnte, ich wenigstens mit dem groszen Bentley in gleichem falle mich befand. in der neuzeit haben einige erklärer (vgl. Luc. Müller praef. s. XVI) die allegorie nur auf einen teil unseres gedichtes beschränkt, wodurch nicht viel geändert wird. so viel steht fest: Horaz war kein freund der politik, der staat war ihm nicht eine cura non levis — das bezeugen seine werke aufs unzweideutigste. gehen wir von dem alten bewährten grundsatz aus, einen autor aus sich selbst heraus zu erklären, und durchmustern wir die stellen, in welchen Horaz das bild von der schifffahrt gebraucht, so kommen carm. II 10, 1 ff.; 7, 15 ff.; III 2, 26 ff.; IV 5, 3, und ep. I 18, 87—88 in betracht; die letzte stelle, welche lautet:

tu, dum tua navis in altost,
hoc age, ne mutata retrorsum te ferat aura —

[3] vgl. Cic. p. Sest. § 46.

scheint mir bei der nahen verwandtschaft mit der unsern von gröster bedeutung. unter dem navis verstehe ich demnach nicht das staatsschiff, noch weniger dasjenige, welches den dichter nach dem tage von Philippi in die heimat zurückführte, sondern sein lebensschifflein, das er durch mancherlei stürme und fährlichkeiten endlich in den hafen zu bringen wünschte; ihm ist denn das auch bekanntlich gelungen, während er von seinem freunde Pompejus dies nicht sagen konnte:

te rursus in bellum resorbens
unda fretis tulit aestuosis.

Das beliebte bild ist auch von andern antiken dichtern vielfach angewandt worden, und Prop. III 14, 29—30 singt:

nunc ad te, mea lux, veniat mea litore navis
servata: an mediis sidat onusta vadis? —

Aber was soll man von dem schlusse des gedichtes halten? diesem schlusse, an welchem alle interpretationskunststücke bisher gescheitert sind?[4] ich gestehe, dasz, was ich darüber zu sagen habe, nur eine libera coniectura ist, doch will ich sie nicht der prüfung anderer vorenthalten. wenn irgendwo der verdacht berechtigt ist, dasz unser dichter einen wenig decenten gedanken unter einer dilogie versteckt — man denke nur an ep. I 20! — so scheint mir das an unserer stelle der fall. hier dreht sich alles um das wort cyclades, welches man in den commentaren mit einer geographischen notiz abzuthun glaubt; welche bedeutung aber auch das wort hat, das zeigen stellen wie Prop. V 7, 40; Juven. VI 259 u. a. danach möge man einen schlusz auf die aequora machen. — Das gedicht aber ist in der stimmung — so befremdlich das auch zunächst klingen mag — den oden III 26 und IV 1 verwandt, wie hier das bild vom kriege, so dort von der schiffahrt entlehnt; es drückt sich darin so ziemlich das aus, was man heutzutage einen 'moralischen katzenjammer' nennt. diese auffassung ist zwar dem traditionellen nimbus des gedichtes nicht sehr günstig, empfiehlt sich gerade auch nicht für ausgaben in usum studiosae iuventutis, sie hat aber vielleicht den vorzug, der wahrheit näher zu kommen als die bisherigen. so viel ist wenigstens ausgemacht: der verfasser der 12n epode ist nicht zu den prüden autoren zu rechnen, und Bentleys sittliche entrüstung, mit welcher er epd. 17, 50 eine obscöne handschriftliche lesart eben ihrer obscönität wegen abwies, macht — ganz gleichgültig, wie die entscheidung in dem einzelnen falle sein mag — mehr seinem gut anglikanischen als seinem kritischen standpunkt ehre.

[4] H. Schütz sagt: v. 20 würde völlig abgeschmackt sein, wenn es sich nicht wirklich um einen im Aegaeischen meere vorbereiteten seekrieg handelte. damit ist die schwierigkeit angedeutet, nicht gehoben.

Aurich. Hermann Kraffert.

3.

DES Q. HORATIUS FLACCUS ODEN UND EPODEN. FÜR DEN SCHULGEBRAUCH ERKLÄRT VON DR. C. W. NAUCK. ELFTE AUFLAGE. Leipzig, B. G. Teubner. 1882.

Im laufe von zwei jahren ist auch die zehnte auflage des Horaz von Nauck ausverkauft worden und schon eine neue erschienen. wir sehen, dasz das interesse an dem buche eher zunimmt als erkaltet. man darf schon behaupten, dasz nicht blosz Horaz den schülern der deutschen gymnasien bekannt wird, sondern der Nauck sche Horaz, d. h. Horaz, wie Nauck ihn erklärt und in seiner dichterischen thätigkeit belauscht hat. seit 1853, also fast seit einem menschenalter, wirkt seine methode und erklärung, die in dem dichter Horaz stets auf den dichter hinweist, teils unmittelbar, teils durch das medium der lehrer befruchtend auf die schüler, und manchem weniger ästhetisch beanlagten lehrer hat sie die wege gewiesen, wie auch in der prosaischen, getreuen übersetzung die dichterische farbe des originals in worten und sätzen und im bau zur erscheinung kommen und er die leistung des schülers in ein höheres gebiet hinaufziehen könne. so ward die Nauck'sche leistung im Horaz bedeutend für die geschichte der erkenntnis dieses dichters bei den Deutschen überhaupt, und in der geschichte würde ihr als einer nicht ephemeren erscheinung stets ein ehrender platz verbleiben, selbst wenn es der verfasser nicht verstände, seine ausgabe auf der höhe der forschung zu erhalten, sie ebenso sehr von blosz ingeniösen einfällen frei zu halten, als mit dem product solider und wissenschaftlicher forschung zu bereichern. bis jetzt aber zeigt jede auflage — auch diese — die bessernde hand des herausgebers und so wird zweifelsohne sein buch seinen wert als schul- oder besser lebensausgabe des dichters für solche, die den dichter würdigen wollen, auf lange hinaus behalten.

Die verehrung dieser ausgabe macht mich nicht blind gegen ihre schwächen, die mir auch bei den — nicht gerade erheblichen — zusätzen dieser auflage wieder entgegengetreten sind. seine vorzüge sind auch seine schwächen. vieles ist geistreich, aber manches gekünstelt. die darlegung des baues der gedichte ist maszvoll und scharfsinnig, aber manches ist doch erst hineingelesen. seine textgestaltung ist ruhig und conservativ, aber die so häufig bei der erklärung eines lyrikers erforderliche subjectivität des urteils macht sich auch in fragen geltend, die rein objectiv nach der handschriftengeltung behandelt werden müssen. die jetzt so brauchbar gewordene Hirschfelder-Orellische ausgabe, die anregende von Schütz, die nüchterne, ruhig abwägende von Düntzer sind nicht durch Naucks leistung überflüssig geworden.

Wenn ich es auch billigen kann, dasz Kiesslings grosze arbeit über Horaz wegen des vielen noch unbewiesenen, dasz Plüss' buch des zweckes der ausgabe wegen von geringem einflusz auf die neue auflage war, so bedauere ich es doch, dasz die recension des textes des

dichters von J. Vahlen (Leipzig, Hirzel. 1881) nicht genügend gewürdigt ist. besonders ist es die interpunction dieser ausgabe, die ich bei Nauck eingeführt zu sehen gewünscht hätte, zumal er ja selbst stets auf diesem gebiete grosze sorgfalt gezeigt hatte. aber bei N. sind der commata zu viele. jedes participium, jeder coordinierte satz von einiger selbständigkeit wird getrennt, während doch solche zusätze des eignen lebens entbehren. so kommt es, dasz jene feinheit der Horazischen, namentlich der alkäischen strophe weniger oft äuszerlich hervortritt, mit der er die einzelnen verse der strophe so ineinander übergreifen läszt, dasz selten mit der metrischen form des verses auch ein gedanke schlieszt, damit der gedanke als das wesentliche, die metrische form aber als das nebensächliche, der souveränen gewalt des gedankens unterworfene erscheine. es kommen ja natürlich ausnahmen dieses gesetzes bei Horaz vor, aber sie sind nicht zahlreich. wir haben reichlich gelegenheit, das geschick zu bewundern, mit welchem der dichter den metrischen einschnitt am ende des ersten oder des zweiten, oft auch des dritten verses ignoriert, mit welchem er mit vorliebe worte wie: et, ac, atque, nec usw. an das ende eines verses setzt oder zusammengehörige worte wie adjectiva und substantiva, das eine an den schlusz, das andere an den anfang des folgenden verses stellt. Nauck kennt diese eigenart des dichters gewis, aber, wenn er z. b. IV 13, 17 interpungiert: quo fugit venus, heu, quove color decens? quo motus? so scheint mir schon die rücksicht auf jene angedeutete metrische eigentümlichkeit in diesem frischen, aus der phantasievollen epodenzeit stammenden, ungezügelten gedichte zu gebieten, dasz man interpungiere: quove color? decens quo motus? an motus fehlt es der koketten alten nicht, denn sie will ja noch schön sein und sie hat gewis Ionicos motus (III 6) nicht verlernt. doch steht dieser motus ihr nicht mehr wohl an. der color ist aber dahin: denn die rugae turpant. Keller vergleicht auch Tibull IV 2, 7 (auch Quinct. I 10, 26); und parallelen aus zeitgenössischen dichtern beweisen bei der wunderbaren ähnlichkeit der bilder und anschauungen in den gedichten der augusteischen zeit für Horaz viel. — So bin ich auch mit der interpunction von II 6 nicht einverstanden. erstens wäre mir zwischen strophe 3 und 4 ein punkt lieber als ein colon. denn wenn auch strophe 4 auf strophe 3 bezug nimmt, so nimmt sie jene doch nicht blosz auf, sondern erweitert sie auch und fügt merkmale jenes ortes hinzu, die mit den frühern gar nichts gemein haben. zweitens: strophe 5 wird von Nauck von strophe 4 getrennt und als vordersatz zur letzten strophe gezogen, so dasz ille den mit ubi begonnenen relativsatz aufnehmen würde. auf diese weise würde sich ein schöner strophenbau von drei paaren mit je zwei strophen ergeben, und die letzte strophe würde nicht mehr isoliert sein. aber ist es denn schön, in demselben kurzen gedicht zweimal dieselbe redeform der wiederaufnahme, dieselbe anordnung der sätze zu gebrauchen? hätte man nicht wenigstens chiastische anordnung erwarten sollen, indem

strophe 6 und strophe 5 ihre plätze vertauschten? man würde auch sogar an einen dritten ort neben Tibur und Tarent denken können, wenn der dichter wirklich strophe 5 von der voraufgehenden getrennt hätte. nein! die letzte strophe: 'ja jener ort ist es' faszt noch einmal alles vorhergehende zusammen, um der stimmung des liedes entsprechend zu schlieszen: hier will ich leben und sterben! — Hierher gehört auch II 13, 28, wo Nauck von neuem die interpunction: dura navis, dura fugae, mala dura belli verteidigt. wir haben hier eine malende anaphora: uns soll auch äuszerlich die fülle der leiden entgegentreten, welche das leben des Alkäus so wechselvoll gestalteten. diese wird zerstört, wenn nicht alle drei glieder mit dura beginnen; dura belli hinkt nicht nach, sondern steht als das wichtigste — metrisch für sich — am ende. — Dagegen stimme ich N. III 21, 17 durchaus bei, dasz viresque zu addis cornua zu ziehen sei. auch Düntzer und Dillenburger sind ihm gefolgt. diese bemerkung beruht auf der erkenntnis des eigentümlichen gebrauchs von que — et bei Horaz (vgl. III 6, 35). — Zur begründung meines oben ausgesprochenen urteils verweise ich noch auf die behandlung von I 32. Nauck macht von Lehrs beeinfluszt darauf aufmerksam, dasz zuweilen gedichte aufeinander folgen, in denen prägnant gestellte worte des anfangs auf ein absichtliches aneinanderreihen deuten (I 31 und 32, I 26, 1 und 27, 1. ep. 13, 1 und 14, 1. II 9 und 10 und 11. IV 5, 1 und 6, 1. er fügt hinzu, dasz die erwähnung des Phöbus an prägnanter stelle in IV 15, 1 und c. s. 1 'ein grund mehr sei, um den säculargesang auf die oden, nicht auf die epoden folgen zu lassen'. wollte man aus innern gründen in dieser nebensächlichen frage sich über die handschriftliche tradition hinwegsetzen — dann könnte nur der grund maszgebend sein, das c. s. hinter das vierte buch zu stellen, dasz es der zeit nach eher zu den oden als zu den epoden gehört, und dasz in dem vierten buche, von welchem einzelne gedichte ja späteren ursprungs sind, als das c. s., dennoch der 'vorgesang' jenes c. s. enthalten ist. denn jener von N. angegebene grund ist nicht stichhaltig. unendlich viel mehr gedichte zeigen nicht jenes angedeutete ordnungsprincip — zum glück nicht; denn das wäre ja ein so äuszerliches, als wenn heut einer seine gedichte nach dem alphabet ordnen wollte. oder ist etwa ein vernünftiger zusammenhang zwischen I 31 und I 32, zwischen ep. 13 und 14, zwischen IV 5, 1 und IV 6, 1? keiner! oder sind sie etwa zu derselben zeit entstanden? im gegenteil, sie gehören ganz verschiedenen lebensperioden an! ja! wenn z. b. IV 6, 1 und c. s., IV 4, 1 und IV 14, 1. I 32 und I 26 mit demselben bedeutungsvollen worte begännen, wenn die drei gedichte im zweiten buche mit dem 'non semper' dieses ihr thema alle an betonter stelle trügen! so aber müssen wir behaupten, dasz das ordnungsprincip der oden noch immer nicht entdeckt ist. zufall ist es, worauf Lehrs gewicht legte — und bei I 32 wäre vielleicht wichtiger die bemerkung, dasz es ein gebet enthalte an die leier um

sanctionierung des entschlusses des dichters, von jetzt an in alkäischer strophe lateinisch von liebe und wein zu singen: habe doch auch Alkäus mitten im krieg und trotz seiner vaterlandsliebe jene leichten stoffe nicht verschmäht! das erste lied nach jenem programm war dann I 26. — Eine hübsche bemerkung ist zu II 7 hinzugefügt: zwischen zweimal drei strophen handelt die mittelste in poetischer weise von der vormaligen trennung der freunde. weniger glücklich wird in II 3 hinzugesetzt: 'die mittelste strophe enthält die hauptsache und ist gewissermaszen das praktische ergebnis der angestellten betrachtung'. es ist nicht die *sache*, die mir misfällt, es ist die *fassung*, weil dieselbe zu falschen vorstellungen verleiten kann. man sollte bei solchen kleinen lyrischen gedichten überhaupt nicht von einer 'hauptsache' sprechen. es sind mit der einheit der stimmung lyrische bilder aneinander gereiht, welche alle dem dichter gleichwertig erscheinen. und wenn durchaus von einer 'hauptsache' die rede sein soll, dann liegt sie nicht in der *mitte*, sondern im *anfange* des gedichtes. nicht des *gelages* wegen ist das gedicht entstanden, nicht zum *trinken* will der dichter vor allem ermuntern. es gilt sich eine *lebensauffassung* anzueignen, welche — unter schlechten politischen constellationen — ein leben überhaupt noch erträglich macht, welche den genusz des augenblicks in sein recht einsetzt. enthält nicht auch strophe 3 schon in poetischer form, was strophe 4 nur concentriert und fast zu realistisch aussagt? darum würde ich lieber sagen: strophe 4 eignet sich gut zur mittelstrophe, weil sie die beiden gedankenkreise des gedichtes vereinigt, die collectio des vorhergehenden teils und die transitio zum folgenden enthält. — Ich gebe jetzt noch kurz einige andere änderungen dieser auflage, gegenüber den früheren, die ich fast ausnahmslos für verbesserungen halte: 1 3, 17 wird gradus dem militärischen bilde entsprechend mit 'anmarsch' übersetzt; I 17, 14 wird das einzig richtige hic energisch verteidigt; II 5, 6 wird iuvencae mit 'mädchen' gegeben, damit das anstöszige des bildes wegfalle; III 4, 47 wird turbas mit 'schwärme' wiedergegeben, III 8, 10 gelehrt, dasz dis in compositis oft 'hinweg' heiszt, III 13, 14 unde übersetzt: 'unter welcher hervor' = ὅθεν, III 19, 28 darauf aufmerksam gemacht, dasz der name 'Rhode' im einklang mit den dort erwähnten rosen stände; IV 2, 57 wird gelehrt, dasz nur die hörner, nicht die weisze farbe des males mit den curvati lunae ignes verglichen werden, IV 4, 59 per damna per caedes 'unter verlusten', IV 14, 28 wird meditatus durch eine note des Porphyrion erklärt, ep. II 33: aut ámité lĕvi: die ungewöhnliche messung ist malerisch und kommt so unerwartet, wie das zuschlagen des netzes, ep. 5, 88: humanam bezeichnet die vergeltung, die an menschen geübt wird usw. was wir sonst noch auf dem herzen haben, sparen wir für die besprechung der zwölften auflage auf, die bei einem so lebensfrischen buche ja nicht lange ausbleiben wird.

HIRSCHBERG. EMIL ROSENBERG.



4.

ZUR FRAGE, OB MITTELHOCHDEUTSCH IM GYMNASIUM.

Gewichtige stimmen haben sich kürzlich zur überraschung vieler dafür ausgesprochen, den unterricht im mittelhochdeutschen aus den höhern lehranstalten ganz zu verbannen; und die autorität jener stimmen nötigt uns zu der annahme, dasz für die schule sich augenfällige vorteile jenes unterrichts nicht ergeben haben. aber bei der ewigen wahrheit des alten 'non scholae sed vitae discimus' dürfte eine erörterung folgender frage nicht völlig müszig erscheinen:

> verlangt nicht die rücksicht auf beruf und späteres leben eine anleitung auf dem gebiete deutscher sprachkenntnis in der weise, wie sie der unterricht im mhd. in den oberen gymnasialclassen bisher gewährt hat?

diese frage heute speciell bezüglich des künftigen juristen zu beantworten, ist der zweck nachstehender zeilen.

Hier musz zunächst constatiert werden, dasz eine wissenschaftliche durchbildung des juristen ohne genaues eingehen auf das ältere deutsche recht um so weniger zu erreichen ist, als das die grundlage unserer ganzen jetzigen rechtsentwicklung bildende römische recht so vielfach vom deutschen rechtsgedanken modificiert, ergänzt, umgeformt ist, so sehr römische rechtsbestimmungen unanwendbar geworden sind, dasz ein verständnis sowohl des gemeinen rechts als der neueren particulargesetze auf privatrechtlichem gebiete ohne zuhilfenahme des ältern deutschen rechts nicht erzielt werden kann. ohne hier näher auf den nachweis einzugehen, verdient doch hervorgehoben zu werden, dasz speciell fast das ganze familienrecht, eheliche güter- und erbrecht auf deutschrechtlichen grundlagen ruht, und bei der enormen rechtszersplitterung auf diesem gebiete ohne ein auf die quellen zurückgehendes studium nichts zu erreichen ist. der jurist braucht also das deutsche recht, speciell das ältere deutsche recht, und er kann nicht anders zu einer wissenschaftlichen kenntnis desselben gelangen, als durch zuhilfenahme der quellen.

Diese reden aber zum grösten teile eine vom heutigen hochdeutsch recht sehr abweichende sprache. kaum brauche ich zu erinnern an die rechtsbücher wie sachsenspiegel, schwabenspiegel u. dgl., deren sprache durchaus nicht ohne schwierigkeiten zu verstehen ist, ja von denen man geradezu sagen musz, dasz kenntnis der historischen entwicklung des deutschen zu einigermaszen exactem verständnis derselben erforderlich ist.

'Ja aber reden denn diese quellen mittelhochdeutsch?' könnte man hier einwerfen; 'redet nicht z. b. der sachsenspiegel niederdeutsch?' allerdings ist (lautet unsere antwort) nur ein kleiner teil jener rechtsquellen direct mittelhochdeutsch zu nennen; allerdings bieten die zahlreichen einzelnen kleineren und gröszeren rechtsbücher,

urkunden u. dgl. fast ebenso viel variationen, stadien und dialectformen der ältern deutschen sprachentwicklung; es bleibt aber trotzdem ganz entschieden das mittelhochdeutsche für den, der nicht germanist von fach ist, der hauptschlüssel zu all diesen einzelabteilungen deutscher sprache und deutschen rechts. gerade ein tüchtiger mittelhochdeutscher unterricht lehrt durch darlegung der regeln der sprachentwicklung an einem speciellen falle auch die abweichenderen fälle verstehen und auflösen. hat jemand auf der schule eine wirkliche grammatisch correcte einführung in die mittelhochdeutsche stufe und form unserer sprache erhalten, so wird es ihm nicht allzu schwer fallen, auch die abweichenderen sprachformen der deutschrechtlichen quellen zu verstehen. umgekehrt wird derjenige, dem unsere mhd. litteraturblüte im original ein buch mit sieben siegeln geblieben, höchstens in Simrockscher übersetzung bekannt geworden, nun völlig ratlos stehen vor der sprache unserer rechtsbücher. der junge jurist musz also — folgern wir daraus — eine einführung in die ältere deutsche sprache erfahren.

Ein viel wiederholter einwurf lautet hier: 'nun gut, so mag er auf der universität mhd. grammatik hören'. theoretisch anscheinend ganz richtig, praktisch aber unausführbar. der jurist ist kein sprachforscher und kann keiner sein. es ist nun aber notorisch, dasz die behandlung des ältern deutsch auf den akademischen lehrstühlen eben für die universität zugeschnitten ist, nicht dafür, die elemente zu lehren; und gerade diese fehlen demjenigen, welcher auf der schule keinen mhd. unterricht genossen hat. es fehlt also zu solchem nachholen auf der universität zunächst die möglichkeit, weil die gelegenheit fehlt. aber auch angenommen, docenten hielten solche elementarvorlesungen: dem juristen würde auf jeden fall die zeit fehlen. das rechtsstudium ist nach den gesetzlichen vorschriften (wenigstens reichsgesetzlich und in den meisten einzelstaaten) auf ein triennium berechnet, und dieses wird durch die vorlesungen über die manigfaltigsten rechtsgebiete so vollständig ausgefüllt, dasz diejenigen, die sich der verwaltung zu widmen gedenken, schon für die dazu noch erforderlichen staatswissenschaftlichen collegia schwer zeit finden. es stellt sich also nach den verschiedensten richtungen als nicht abzuweisende forderung seitens der künftigen juristen heraus, dasz man sie in den obern gymnasialclassen wenigstens in die elemente der sprachentwicklung einführe.

Diese forderung dürfte um so mehr gerechtfertigt sein, als gerade die künftigen juristen im lehrplan des gymnasiums — auch dem neuesten — an und für sich schon am spärlichsten bedacht sind. der philologe wie der theologe erhalten fast das ganze vorbereitende material für ihren beruf, dem mediciner bietet wenigstens physik und chemie in verbindung mit den beschreibenden naturwissenschaften eine vorbereitung zu seinen studien. für den juristen nichts dergleichen. seine spätern quellen sind kaum noch von sil-

berner — man möchte eher sagen neusilberner latinität; aber auf dem gymnasium erhält er für das verständnis dieses studiums der sprache keine anleitung. darf der jurist hiernach von seinem standpunkte aus die forderung stellen, dasz man ihm nicht auch noch die anleitung zum verständnis seiner deutschrechtlichen quellen entziehe: so wäre es allerdings anderseits möglich, dasz die schule aus überwiegenden collidierenden interessen ihrerseits die gewährung jenes an sich berechtigten verlangens versagen müste. es bliebe also noch zu prüfen:

welche gründe macht man im interesse der schule für abschaffung des mhd. unterrichts geltend?

es dürften dies vor allem zwei gründe sein. einmal pflegt man zu sagen: es könne das studium der deutschen sprachentwicklung auf den gymnasien doch nicht mit der wünschenswerten genauigkeit und in dem umfange getrieben werden, wie es zur erzielung eines wissenschaftlichen verständnisses erforderlich sei. dazu wäre z. b. hinzuziehung des althochdeutschen und des gotischen erforderlich — beides aber finde unmöglich raum im lehrplane des gymnasiums. das letztere ist ja nun unzweifelhaft richtig; nicht aber wird man die schluszfolgerung darum als zwingend oder irgend wie berechtigt anerkennen: weil sich nicht das höchste oder höhere auf diesem gebiete erreichen läszt, wollen wir auf jedes resultat in dieser hinsicht verzichten. das bessere ist so oft der feind des guten.

Wenn man auf dem gebiete des lateinischen und des griechischen unterrichts in dieser beschränkung das ziel der schule nur dahin steckt, möglichst verständnis derjenigen sprachstufe zu erreichen, welche sich in der blüteperiode der betreffenden litteratur zeigt, um einen genusz dieser classischen meisterwerke zu ermöglichen; wenn man im französischen unterricht in gleichgerechtfertigter beschränkung sich nur an die sprachform hält, die die jetzigen oder wenig zurückliegenden meister dieser litteratur zeigen: warum will man gegen die muttersprache weniger gerecht sein? in allen unterrichtszweigen des lehrplans der obern gymnasialclassen kann und will man nicht den höchsten dermaligen standpunkt der betreffenden wissenschaft den schülern vorführen, sondern nur das notwendigste, für sie brauchbarste ihnen darbieten. warum diese abweichende behandlung beim mittelhochdeutschen? es ist und bleibt dies der dialect, die entwicklungsform unserer sprache, welche dem lernenden die originale unserer mittelalterlichen litteraturblüte, der groszen volksepen wie der höfischen dichtungen, des minnegesanges wie der spruchdichtung jener tage erschlieszen, die den ersten höhepunkt unserer volksentwicklung markieren. — Aber (und dies ist der zweite einwand von schulmännischer seite) haben wir nicht für alle jene erzeugnisse unserer ersten dichtungsblüte gute, ja mustergültige übersetzungen? wir sehen vorläufig davon ab. wie überraschend solche belehrung von einer seite klingt, welche die übersetzungen der Griechen und Römer gewis nicht zu gleichem zwecke preisen

wird. um das interesse des juristen wieder an erste stelle zu rücken — dieser participiert sicher nur zu einem bruchteile an dem nutzen solcher übertragungen; für die meisten seiner (wie oben nachgewiesen) unentbehrlichen quellen fehlen sie ihm gänzlich, und die etwa vorhandenen vermögen dem rechtsgelehrten, dem auf den wortlaut so viel ankommt, die originale ebenso wenig zu ersetzen, wie dem theologen dr. M. Luthers übersetzung den hebräischen und griechischen urtext.

Ferner aber — und diese entgegnung gilt allgemeiner — sollte man fachmänner auf dem gebiete des schulwesens eigentlich nicht erst darauf hinzuweisen brauchen, dasz jede übersetzung nur ein misliches surrogat für die urschrift ist und bleibt. wie schwer aber nun gerade beim mhd. es ist, das original durch eine nhd. übertragung zu ersetzen, zeigen dem der beides kennt gerade z. b. unsere an sich so dankenswerten Simrockschen versuche — ein umstand, wofür die gründe unschwer zu finden sind.

Musz man sonach bei der unzulänglichkeit der gründe für abschaffung des mhd. unterrichts die beibehaltung desselben dringend fordern: so vermögen wir bei dieser gelegenheit das bedauern nicht zu unterdrücken, dasz eine verteidigung dieser beibehaltung heute überhaupt erforderlich erscheint. bei der glücklichen höhe, die unsere nationale entwicklung zur freude und zum stolze aller Deutschen jetzt allen feinden und gegnern gegenüber behauptet, bei dieser glücklichen höhe des nationalbewustseins hätte das studium der deutschen sprache neben dem der fremden sprachen einer verteidigung nicht erst bedürfen sollen. man hätte so einen neuen beweis für die traurige erscheinung vermieden, dasz der Deutsche das wertvolle in eigner litteratur, sprache und culturentwicklung wie es scheint immer noch nicht gebührend zu schätzen weisz.

Möchten berufene anderweit, wenn es noch nötig ist, zeigen, wie auch der theologe, der historiker, der philologe der einführung in das mittelhochdeutsche auf der schule nicht entraten kann.

W. R. Stier.

5.

BAINS ANGRIFF AUF DIE CLASSISCHEN SPRACHEN ALS UNTERRICHTSGEGENSTAND.

In der internationalen wissenschaftlichen bibliothek (London, Kegan Paul u. comp., Leipzig, Brockhaus) ist 1880 bereits in dritter auflage ein buch erschienen, das auch in Deutschland ungewöhnliches aufsehen erregt hat. ich meine 'die erziehung als wissenschaft' von Alexander Bain, professor der logik an der universität Aberdeen (deutsch durch Rosenthal, bei Brockhaus erschienen). es ist im all-

gemeinen eine seltenheit, dasz ein pädagogisches werk des auslandes in Deutschland mehr als nur vorübergehende beachtung findet, vielleicht deshalb, weil man sich gewöhnt hat, die pflege der wissenschaftlichen pädagogik ausschlieszlich als deutsches vorrecht anzusehen. aber der aufschwung pädagogischen lebens, dessen sich das ausland in der jüngsten zeit erfreut, mag er auch zum guten teile erst deutschen einflüssen entstammen, ist, wie mir scheint, doch zu bedeutsam, als dasz er mit selbstgenugsamer, kühler notiznahme von uns abgefertigt werden darf. dies gilt vornehmlich von den pädagogischen erscheinungen Englands. die neuere philosophie dieses landes muste, gemäsz ihrer vorliebe für empirische psychologie, unausbleiblich zur kritik seines unterrichts- und erziehungswesens führen, denn die bewundernswerten arbeiten eines Mill und Spencer konnten eine beleuchtung der hauptpunkte wissenschaftlicher wie praktischer pädagogik um so weniger umgehen, je eifriger sie sich befleiszigten gerade den wirklichen lebensbedürfnissen zu dienen.

Bain hat aus alledem für die behandlung der pädagogik das facit gezogen. darum ist seine darlegung der erziehungsgrundsätze zu gleicher zeit von wissenschaftlichem und praktischem werte. denn zwischen abstractem schematisieren und abgerissenen einzelbemerkungen hat er die glückliche mitte innegehalten. neben scharfen begriffsbestimmungen und streng wissenschaftlichen deductionen findet sich bei ihm eine reiche fülle anziehender und lehrreicher beobachtungen, durch welche jener rein wissenschaftliche teil des buches erst recht faszlich und wertvoll wird. es darf jedoch nicht in unserer absicht liegen, alle teile des ziemlich umfangreichen buches in gleich ausgedehnter weise zu besprechen. das würde zuweit führen und zudem kaum von nöten sein, da nicht wenige capitel begreiflicherweise für uns Deutsche von geringerem belange sind, als für die englischen leser, weil der verfasser darin nicht mit unseren schuleinrichtungen rechnet.

Wir wollen uns vielmehr auf die genauere besprechung nur éines capitels beschränken, das vor allem andern anspruch auf beachtung erheben darf und dieselbe auch schon an andern orten gefunden hat. dieses capitel handelt vom werte der classiker, d. h. der classischen sprachen des altertums. man erinnere sich hierbei zu guter stunde, dasz man nirgends ein besseres urteil über den pädagogischen wert oder unwert dieser sprachen erwarten kann, als gerade in England, wo dieselben bis vor kurzem eine verehrung und pflege ohnegleichen genossen hatten. ob dies auf die zweckentsprechendste weise geschehen, ob mit andern worten der heftige widerspruch, den die bisherige unterrichtsweise gegenwärtig erfährt, auch innerlich berechtigt ist, soll hier nicht erörtert werden. für unsern zweck genügt es vielmehr darauf aufmerksam zu machen, dasz dem studium der alten sprachen in den englischen höhern schulen viel, viel zeit gewidmet wird. kein wunder also, wenn der unwille über ihre begünstigung im lehrplan nirgends lebhafter und

berechtigter ist, als in England. männer, wie Huxley, Hartpole, Sidgwick, Wallace stehen an der spitze der bewegung: Bain ist ihr ebenbürtiger genosse.

Er, Bain, geht den verhätschelten schoszkindern des höhern unterrichts mit wahrhaft unerbittlicher rücksichtslosigkeit zu leibe. in der that, wir haben keinen grund für ihre wertschätzung, keinen desgleichen gegen ihre überschätzung erdenken können, den Bain nicht berücksichtigt und verwertet hätte. unsere aufgabe besteht deshalb fast lediglich darin, seinen darlegungen aufmerksam zu folgen, wenn es uns daran liegt, uns über die gründe für und gegen die jetzige stellung der classischen sprachen innerhalb des lehrplans klar zu werden.

In den einleitenden worten weist Bain zunächst mit gutem grunde darauf hin, dasz die verhältnisse sich seit der renaissance und reformation gewaltig geändert haben. waren die classischen sprachen für jene zeit der notwendigste und hauptsächlichste bestandteil tieferer bildung; waren die lobreden Melanchthons u. a. auf den unvergleichlichen bildungswert derselben für ihre tage durchaus berechtigt; so hiesze es doch die fortschritte der menschheit während dreier jahrhunderte leugnen, wollte man die ansichten jener männer auch noch für die gegenwart für zutreffend ansehen. der wert der alten classiker schwand im geraden verhältnisse zur ausbildung des modernen geistes. in diesem processe musz ein zeitpunkt erreicht werden, wo die kosten der erwerbung jener sprachen dem reste wertvoller belehrung, die sich stets in ihnen finden wird, erst das gleichgewicht halten, danach eine zeit, wo die wage gegen ihre erlernung den ausschlag gibt. diese zeit wäre offenbar schon erreicht, wenn man nicht inzwischen andere vorteile geltend gemacht hätte, als Melanchthon und dessen zeitgenossen, vorteile, die man allein für ausreichend hält, um den an sich unleugbaren verlust an wert zu ersetzen. nur mit diesen, im laufe der zeit neu aufgefundenen, auch jetzt noch gerühmten vorzügen des classischen sprachunterrichts haben wir es mit Bain im folgenden zu thun.

Der erste, üblichste beweis, den man für die wichtigkeit des lateinischen und griechischen vorzubringen pflegt, ist der, dasz man aus ihrer kenntnis noch manigfache directe belehrung schöpfe. jedermann sieht, dasz dieses argument das denkbar schwächste ist, und verhängnisvoll könnte es für die angegriffenen scheinen, wenn sich die schutzwaffe, mit der man sie in der eile zunächst decken möchte, vielmehr als angriffswaffe ausweist. Bain hat hier leichtes spiel. allgemein zugestanden ist, so sagt er, dasz es für naturwissenschaften und praktisches leben überhaupt keine thatsache, kein princip gibt, das in den neuern cultursprachen nicht ganz und besser zum ausdruck gekommen wäre. anders freilich steht es schon mit den moralischen und metaphysischen wissenschaften. allein die gedanken eines Plato und Aristoteles, sowie die geschichtlichen er-

eignisse der alten welt sind recht wohl übersetzbar und schon recht gut übersetzt: höchstens wäre das innere leben der classischen völker selbst aus den besten übersetzungen nur mangelhaft zu erschlieszen. aber was ist es denn mit diesem innern leben? folgert man nicht aus den äuszerungen in geschichte und philosophie erst auf dieses innere geistesleben einer nation zurück, soweit dies nach so geraumer zeit überhaupt noch möglich ist? und dieser rückschlusz ist nach Bains meinung mit hilfe der übersetzer und erklärer recht wohl möglich. unter den berufswissenschaften wird kaum noch jemand etwa die medicin aus Hippokrates und Galenus schöpfen wollen: alle medicinischen werke des altertums besitzen für uns lediglich historischen wert. aber der jurist hat doch latein nötig!? nur scheinbar, denn die werke der römischen rechtsgelahrtheit liegen in guten übersetzungen vor, und beibehaltene kunstausdrücke können nötigen falls erklärt werden, ohne dasz man deshalb die ganze lateinische sprache zu beherschen braucht. für den geistlichen indessen gilt die kenntnis der classischen sprachen als selbstverständlich. aber der prediger soll nur die bibel im urtext lesen können, also hebräisch und hellenistisches griechisch verstehen; classisches griechisch hat er nicht nötig, latein als sprache der väter, scholastiker und reformatoren darf ihm ferner liegen. überdies ist ja kein buch sorgfältiger commentiert als die bibel, so dasz das studium des originaltextes ein sehr eindringliches und glückliches sein musz, wenn es nur etwas neues zur erklärung desselben beibringen will. und das hebräische vollends wird in vielen kirchengemeinschaften von den candidaten nur in äuszerst geringem umfange verlangt. wie selten greift auch ein prediger später einmal wieder zum urtext! allerdings ist das alte testament sehr schwer zu übersetzen und bietet ein seltenes culturhistorisches interesse, aber gleichwohl ist das factum unbestreitbar, dasz man dem hebräischen nur geringe beachtung schenkt, ohne dasz die religion unserer tage darunter merklich litte. Whitefield (mitstifter des methodismus) verstand kein hebräisch und wenig griechisch. das hellenistische griechisch kann, wie das hebräische in besonderen theologischen schulen gelehrt werden, ganz losgelöst vom heidnischen griechisch. man sollte innerhalb der geistlichkeit eine beschränkte anzahl studierender anhalten, sich dem studium der originalsprachen und alles dessen, was sich daran schlieszt, zu widmen, die grosze masse der praktischen geistlichen aber, die ihre zeit auf nützlichere dinge verwenden sollten, von diesen sprachen gänzlich entbinden.

Zum zweiten, sagen die freunde der classischen sprachen, dient deren erlernung der geistigen aneignung der kunstschätze griechischer und römischer litteratur. aber, entgegnet ihnen Bain, bürgen uns gute übersetzungen nicht für gleiches gelingen? und zugegeben auch, dasz manche eigentümlichkeiten des originals dadurch geschädigt werden, sind diese unbedingt nur geringfügigen verluste für die allgemeine bildung nicht von sehr untergeordneter

bedeutung? wie sollten wir sonst z. b. mit der bibel auskommen? sind diejenigen etwa frommer, die sie im urtext lesen können? unmöglich wird das jemand behaupten können. und was nun vollends jenen feinen, unübersetzbaren duft classischer dichtungen anlangt, den Bain zu den luxusgegenständen des schullebens rechnet, so verspürt ihn die grosze masse der schüler doch nicht; er ist also viel zu teuer erkauft. ferner aber sind die übertragbaren schönheiten groszer dichtungen immer noch so zahlreich, dasz wir durch übersetzungen derselben schon reichen genusz haben. begnügen wir uns doch mit dem!

Zum dritten sollen die classischen sprachen den geist bilden wie nichts anderes. auf dieses argument legt man erst gewicht, seit die alten sprachen nicht mehr selbstzweck sind. im 16n und 17n jahrhundert wurde es nicht in dem grade empfunden, oder man brauchte seiner vielmehr nicht. dieser umstand sowohl, als die allgemeinheit seiner fassung macht seine stichhaltigkeit von vornherein zweifelhaft. deshalb müssen wir fragen, worin jene geistesbildung (training of the mind) denn eigentlich bestehe! da antwortet man nun: die erlernung der classischen sprachen stärkt erstens das gedächtnis in ausnehmender weise. im ernste darf man indessen das nicht als eigentümlichen vorzug bezeichnen, was ihnen weder in höherm grade zukommt als andern bildungszweigen, noch überhaupt je einer wissenschaft an und für sich zur zierde gereicht. unbedingt musz man also hier unter geist die summe jener höhern fähigkeiten verstehen, zu denen überlegung, urteil, phantasie, schöpferische thätigkeit zählen. diese sollen demnach durch kenntnis der grammatik und übung im übersetzen ausgebildet werden. wie geschieht das?

Worin besteht zuvörderst die bildende kraft grammatischer studien? die formenlehre baut sich auf der induction auf, also auf jener art begrifflichen denkens, die andern wissenschaften anerkanntermaszen in noch weit höherm grade eigen ist als der grammatik. gerade die behauptung, dasz grammatik ein monopol besitze für die übung des geistes auf das allgemeine hin, bleibt vorerst noch zu beweisen. im gegenteil ist die lateinische und griechische grammatik bis etwa zur lehre von tempus und modus frei von sonderlichen schwierigkeiten. die redeteile werden ohne jede begriffsbestimmung angenommen; sie werden an der flexion erkannt, nicht an ihrer wirksamkeit im satze (?). dem ist nicht so in der englischen grammatik. darum treibt man ja latein vor englisch, die leichtere grammatik vor der verwickelteren! nun soll das schwerere aber das leichtere in sich schlieszen, und der knabe, welcher sich in einem gewissen alter mit der englischen grammatik bekannt gemacht hat, sollte fürderhin von der mühe befreit bleiben, seine verstandeskräfte auf grammatischem felde noch anzustrengen.

Gröszer ist schon die bildende kraft, die im übersetzen liegt. aber die blosze überwindung gegebener schwierigkeiten ist keinem

studienzweige besonders eigentümlich; es kommt vielmehr auf die nähere beschaffenheit der hindernisse an. nun ist das übersetzen vor allem eine anstrengung der combinationsgabe. eine stelle ist gegeben, dazu eine gewisse summe grammatischer und lexikalischer kenntnisse und die benutzung des wörterbuches: danach hat der schüler den sinn zu erraten (!). dabei könnte man drei stufen unterscheiden. auf der ersten übersteigt die aufgabe die kräfte des schülers — daraus kann wenig erfreuliches entstehen; auf der zweiten stehen beide teile so ziemlich auf gleicher höhe — dann ist die thätigkeit lohnend und labend; auf der höchsten kann die aufgabe leicht gelöst werden — die übung ist dann ziemlich nutzlos. nehmen wir nun die zweite, günstigste stufe als in der regel vorhanden an, und untersuchen wir, was in den classischen werken die höheren geisteskräfte zu bilden und stärken vermag. 'die übersetzungskunst ist ein versuchender process' (tentative process), so lautet die gewis anfechtbare voraussetzung Bains. der sinn der einzelnen wörter musz bestimmt und zu dem der übrigen wörter eines satzes in ein logisch richtiges verhältnis gesetzt werden. unter den verschiedenen bedeutungen ist also eine auswahl zu treffen, und zwar mit rücksicht auf den jedesmaligen zusammenhang. es läuft schlieszlich diese ganze beschäftigung auf eine geduldprobe hinaus, deren hartnäckig fortgesetzte übung allerdings auf die ausbildung des fleiszes und der ausdauer nicht ohne einflusz bleiben wird. aber das ist nichts besonderes, ähnliche geduldsübungen bietet jedwedes studium. streift es nicht vielmehr bedenklich an die lösung von rätseln und wortspielen? die hauptschwierigkeit bei allen übersetzungsübungen bleibt doch die, stets stücke vorzulegen, welche der fassungskraft des schülers angepasst sind. wollte man nun aber die vorteile des übersetzens auch an und für sich in gewissem umfange gelten lassen, so sieht man doch nicht ab, was das übersetzen aus den alten sprachen vor dem aus neueren voraushaben könnte. der gröszere formenreichtum des lateinischen und griechischen sollte uns nicht bestechen, denn jede sprache hat ihre eigentümlichkeiten, auf die zu achten des schülers aufgabe ist. jede sprache musz dieselben zeit- und modusverhältnisse zum lautlichen ausdruck bringen, und für die geistige schulung kann es füglich gleichgiltig bleiben, ob dies durch flexion oder hilfswörter bewerkstelligt wird. es wird genügen, wenn die flexion an einigen fällen aufgewiesen und begriffen wird; wie weit sie sich in den verschiedenen sprachen erstreckt, ist eine erwägung zweiten ranges. schlieszlich bleibt es auffallend genug, dasz gerade diejenigen sprachen, die man für die ausbildung des verstandes am geeignetsten hält — latein, griechisch und französisch — von völkern gesprochen wurden oder werden, welche ihre aufmerksamkeit fast ausschlieszlich auf ihre eigne sprache gerichtet haben. der rückschlusz auf uns ergibt sich von selbst! — Das lob, welches Helmholtz gelegentlich seiner rectoratsrede den englischen universitäten Oxford und Cambridge zollt, weil sie es in hohem grade verstünden, die

lebendigste anschauung des classischen altertums zugleich mit der ausbildung des sprachlichen sinnes zu erzielen, diese hohe anerkennung kann Bain sich nicht aus der massenhaften beschäftigung mit den classikern erklären. sonst, meint er, müsten die Deutschen, die jenen noch weit mehr (?) zeit und kräfte widmen, die daraus entstehenden vorzüge in noch höherem grade besitzen, was Helmholtz doch gerade in abrede stellt. 'das gute', so lauten B.s worte, 'was ein rein classisches studium erzielen kann, musz seinen höhepunkt in Deutschland erreicht haben. wenn es aber darauf ankommt, bestimmte forderungen an den geist des schülers zu stellen, und mehr noch, diese dem jedesmaligen standpunkte seiner fähigkeiten und fortschritte anzupassen, so scheint mir die erlernung einer sprache vielen andern übungen nachzustehen.'

Die verteidiger der alten sprachen betrachten viertens ihr studium als die beste vorbereitung auf die muttersprache. wir finden diesen standpunkt u. a. neuerlich präcisiert in den verhandlungen der westfälischen (20n) directorenconferenz (achter band s. 202): 'übersetzungen aus fremdsprachlichen schriftwerken sind in hohem grade geeignet, die sicherheit und gewandtheit in der muttersprache zu fördern, und führen bei richtiger methode zur bereicherung des wortschatzes, zur tieferen erfassung des deutschen sprachidioms und zur gelenkigkeit des ausdrucks'. Bain untersucht diesen punkt hinsichtlich der vocabeln und der grammatik bzw. stilistik, immer natürlich mit rücksicht auf seine muttersprache. die romanischen bestandteile der englischen sprache scheinen ein zurückgehen auf ihre quelle recht eigentlich zu fordern. aber warum lernt man diese wörter nicht unmittelbar in der muttersprache? wodurch empfiehlt es sich, sie an einer andern stelle aufzusuchen? die bedeutungen, wenn nicht die laute, haben sich mit der länge der zeit derartig verschoben und verändert, dasz die auf gelehrtem wege beigebrachte deutung nicht selten gröblich in die irre führt, statt das verständnis und die einprägung des neuen gebildes zu erleichtern. auch die erlernung der grammatik bzw. stilistik der alten sprachen bringt für die ausbildung in der muttersprache nur scheinbaren nutzen. streng gesagt, kann die verweisung auf eine andere sprache nur gegenstand der neugierde sein. sollte die eigne sprache ja einmal eine wirksame syntaktische figur von einem fremden idiom entlehnt haben, so würde doch diese entlehnung ein für alle mal stattgefunden haben, und alle nachfolgenden geschlechter könnten sie als eingebürgt gebrauchen, ohne nach ihrem geburtsschein zu fragen. auch jene landläufige behauptung, die classiker seien als die besten muster in behandlung und ausdruck die unersetzliche einführung in die allgemeine litteratur, so dasz wir an ihnen die eigne sprache auf ihre vorzüge und mängel hin zu prüfen hätten, ist durchaus unerweislich: sie enthält ein 'ganzes heer von haltlosen annahmen' (a host of loose assumptions). die vorzüglichkeit der alten schriftsteller ist äuszerst verschieden. jene nötige unterscheidung aber

zwischen vorzügen und mängeln der darstellung wird viel naturgemäszer und fruchtbringender an der muttersprache geübt. die langen reihen classisch gebildeter, die in neueren sprachen geschrieben haben, dürften ihnen lange vor unserer zeit schon alle schönheiten eingefügt haben, welche aus den alten litteraturen übertragen werden können. wir haben durchaus nicht nötig, jeder für sich den ganzen process noch einmal durchzumachen.

Der letzte grund für die classischen sprachen, der von Bain beleuchtet wird, ist entschieden weniger bedeutsam als die vorhergehenden. deshalb dieselben lehren zu wollen, weil sie eine einführung in die philologie liefern, dürfte heutzutage nicht leicht jemand einfallen. denn der vorwurf, den man vielfach gegen die gymnasien erhoben hat, als bildeten sie nur philologen vor, scheint einer der schwersten zu sein, die man gegen sie vorbringen kann. zur einführung in vergleichende sprachwissenschaft und allgemeine grammatik, die überdies nur abgeleitete wissenschaften sind, genügen latein und griechisch doch nicht, oder doch nicht viel besser als zwei beliebige neuere sprachen; die vollkommenste bekanntschaft mit den alten autoren nützt für die erkenntnis des wesens der menschlichen sprache doch nichts. 'je gröszer die litterarische ausbildung einer sprache ist, um so weniger bedeutet sie für den linguisten', für den ein Indianerdialect oft weit lehrreicher ist als die sprache Platons.

Die vorgebrachten gründe insgesamt sollen die beibehaltung eines systems rechtfertigen, nachdem der ursprüngliche anlasz zu seiner einführung hinfällig geworden ist. aber genau betrachtet vermögen sie nicht zu beweisen, dasz latein und griechisch als ein ungetrenntes paar auch fernerhin den mittelpunkt des höhern unterrichts bilden müssen. die einen unter den gründen passen ebenso gut, wenn nicht besser, auch auf neuere sprachen, andern würde man wenigstens durch latein allein gerecht werden. denn das latein will Bain zunächst nicht ganz beseitigt, sondern nur eingeschränkt wissen, während er auf das griechische gern gänzlich verzichtete. dabei ist jedoch zu beachten, dasz der grund, der ihn als Engländer gegen das latein nachsichtiger gestimmt zu haben scheint, für die Deutschen weniger stichhaltig ist, da unsere sprache dem latein ungleich weniger verdankt als das englische.

Den ausgeführten negativen stehen aber auch positive gründe gegen die beibehaltung der classischen sprachen zur seite: vor allem der aufwand an zeit und kraft, den sie beanspruchen. keine klage ist verbreiteter und oft auch begründeter, als dasz hier besonders die aussaat in keinem verhältnisse zur ernte stehe. vielleicht würde sich Bain noch stärkerer ausdrücke bedient haben, wenn er den wahren thatbestand in Deutschland gekannt hätte, denn seine angaben über die zeitdauer und stundenzahl des unterrichts in den alten sprachen an den deutschen gymnasien sind beträchtlich zu niedrig gegriffen. 'fünf stunden des tages, sagt er abschlieszend, in

der schule zu sein, mit zwei oder drei stunden häuslicher arbeit ist zu viel zugemutet für knaben zwischen 10 und 16 jahren.' auch der geplanten preisgebung des griechischen jubelt er nicht ohne weiteres zu, denn das grundübel am system unserer grammatischen schulen werde doch bleiben. die beiden besten stunden des tages so manches jahr hindurch würden noch einer unfruchtbaren beschäftigung gewidmet, und die durchgreifende verbesserung des systems der freien studien auf unbestimmte zeit vertagt werden. desgleichen verspricht sich Bain von der besseren methode unserer tage nur geringe zeitersparnis, obwohl sich gewis bei vorzüglicherer methode mehr erreichen liesze, als es bisher der fall gewesen. aber so lange die schüler mit den gegenständen, über die in den alten autoren gehandelt wird, nur wenig vertraut sind, bleibt eine zeitvergeudung zu rügen. erträglich wird das ganze studium ja nur dadurch, dasz man erschrecklich viel zeit auf éin thema allgemeineren interesses verwendet, nemlich auf die personalgeschichte.

Nächst dem übergroszen aufwande fällt gegen die classischen sprachen der umstand ins gewicht, dasz die mischung verschiedenartiger und widerstreitender beschäftigungen, die der betreffende unterricht in sich schlieszt, die fortschritte des schülers, seine geistige ausbildung weniger fördert, als der unterricht in andern studienzweigen. werden die classiker nicht nur nach rein sprachlichen gesichtspunkten behandelt, sondern zugleich nach logischen, ästhetischen, cultur-historischen und linguistischen, so entsteht jener widerstreit der bestrebungen, der vor vielen nichts ordentlich gedeihen läszt. verschiedene gegenstände sollen doch in getrenntem unterrichte behandelt werden. mag die classische bildung auch vielseitig sein, sie taugt nichts, wenn sie nach jeder seite hin mangelhaft ist. 'der umstand, dasz das nämliche werkzeug gemacht ist, manigfachen erziehungsarten zu dienen, was zunächst ein einleuchtender beweis für seine güte zu sein scheint, erweist sich in wahrheit für die mehrzahl der knaben als ein ernster misstand' (Sidgwick). der sprachlehrer ist kein ausleger der geschichte, poesie, rhetorik und philosophie, sondern ein werkzeug, um die jugend fähig zu machen, alle diese dinge aus ihren quellen in einer fremden sprache entnehmen zu können.

Zu beiden gründen kommt, dasz das studium der classischen sprachen unzweifelhaft an mangel an interesse leidet. die trockenheit des sprachlichen unterrichts, die unausbleiblich und unvermeidlich ist, läszt den feinen genusz an der litteraturgeschichte nicht aufkommen: 'es ist heutzutage bei den besten erziehern ausgemacht, dasz unsere eigne litteratur zuerst das litterarische interesse erwecken und den weg zur allgemeinen litteratur ebnen musz'.

Und noch ein übelstand, den die langjährige beschäftigung mit den classischen sprachen leicht im gefolge hat! das ist die blinde verehrung alles dessen, was classisch heiszt; das urteilsbefangene gutheiszen alles dessen, was die alten Griechen und Römer

dachten und thaten. B. erläutert dies an dem naheliegenden beispiele des Aristoteles.

Zum schlusz fügt er einige dem seinigen verwandte urteile aus dem munde seiner landsleute bei, offenbar weniger, um stützen für seine ansichten zu gewinnen, als um sich gegen den schein eines tollkühnen neuerers zu wahren. er führt Sidgwick, Alexander J. Ellis und Matthew Arnold an, von Ellis u. a. folgenden satz: 'bislang sind deutsch und französisch nur als ergänzungen, latein und griechisch als der mittelpunkt der litterarischen erziehung betrachtet: es ist zeit, die sache umzudrehen'.

Der art sind die hauptgedanken, die Bain in dem capitel seines reichhaltigen buches entwickelt, das auch sonst von beurteilern seines werkes für das wichtigste gehalten ist (u. a. von Bärenbach in Ulrici-Fichtes zeitschr., Kehr in den pädag. blättern). schon an anderer stelle (Bärenbach) hat man mit recht darauf hingewiesen, dasz Bains stärke in einer ruhigen, sachgemäszen behandlung von fragen besteht, die so oft schon hüben und drüben die köpfe erhitzt haben. mit groszer selbstüberwindung bemüht er sich, gleichsam über den streitenden parteien ruhig zu gericht zu sitzen und, scheinbar unbekümmert um das ergebnis, mit kühler besonnenheit gründe gegen gründe abzuwägen. ein leidenschaftlicher ton entschlüpft ihm fast nie, höchstens greift er bisweilen zur ironie. trotzdem wir deshalb nicht geneigt zu sein brauchen, ihm durch dick und dünn zu folgen, dürfen wir doch nicht anstehen, seine auslassungen für den glücklichsten und eingehendsten angriff zu halten, den die classischen sprachen als unterrichtsobject in der letzten zeit zu bestehen hatten. sie sind zu rechter zeit veröffentlicht, um vielleicht einen kampf zum schnelleren austrag bringen zu helfen, der soeben erst in ein neues stadium getreten ist.

Nienburg a. d. W. — Fügner.

6.

PÄDAGOGISCHE KLEINIGKEITEN.

(vgl. jahrgang 1882 hft. 11.)

II. Zur überbürdungsfrage.*

Die frage: ist eine überbürdung der unsere höheren lehranstalten besuchenden jugend vorhanden? dürfte, wenn man die darüber laut gewordenen zahlreichen stimmen vergleicht und abwägt, überwiegend mit ja beantwortet und auch von pädagogischer

* da verf. in einigen von ihm besprochenen punkten mit den ansichten seines verehrten collegen L. G in dessen aufsatz 'auch einiges über belastung und entlastung der schüler', s. 225 ff. dieser jahrb. 1882, zusammentrifft, so sei hier erwähnt, dasz verf. diesen aufsatz bereits im juni 1882 abgefaszt und der redaction übersandt hat.



seite, wenn man das für und wider unparteiisch würdigt, wenigstens mit einem bedingungsweisen ja zu beantworten sein. als die wesentlichste ursache dieser überbürdung wird von vielen seiten die steigerung der ansprüche genannt, welche in letzter zeit die höheren schulen, speciell die gymnasien, an ihre schüler stellen, und demgemäsz eine herabsetzung dieser forderungen, eine verminderung des unterrichtsstoffes gefordert. allein wer die entwickelung unserer gymnasien — von realschulen zu reden hat unterzeichneter nicht den beruf — in den letzten decennien historisch verfolgt hat, wird wissen, dasz gerade auf dem gebiete der alten sprachen, dem eigentlichen fundamente des gymnasialen unterrichts, eine höherspannung der leistungen in keiner weise stattgefunden hat, dasz vielmehr manche früher mit vorliebe betriebenen übungen, welche die gefahr einer einseitigen übertreibung in sich schlossen — ich erinnere an den lateinischen aufsatz[1], an die metrischen productionen, an das lateinsprechen — in neuerer zeit sogar beschränkt wurden; dasz ferner im vergleich zur frühern methode bessere hilfsmittel, wie zweckmäszigere ausgaben und commentare, handlichere wörterbücher, faszlichere, von manchem ballast befreite schulgrammatiken, das erlernen der sprachen erleichtert haben; dasz endlich mancherlei fortschritte in der didaktischen methode, mag man jeden derselben für sich allein auch gering anschlagen, im ganzen doch unseren heutigen gymnasiasten einen nicht unerheblichen vorteil vor denen früherer generationen bieten. die steigerung der anforderungen, welche allerdings stattgefunden hat, liegt vielmehr auf einem ganz andern gebiete, auf dem der modernen sprachen und realen wissenschaften, welche sich — und mit recht — von dem range misachteter 'nebenfächer' zu der stellung vollberechtigter disciplinen aufgeschwungen haben, die auch ihrerseits anspruch auf den fleisz des schülers erheben dürfen. wurde in früherer zeit neben den alten sprachen auf den meisten anstalten nur allenfalls noch der mathematische unterricht, und auch dieser nur, wenn sein vertreter die persönlichkeit besasz ihn geltend zu machen, als ein hauptfach respectiert, so verlangt jetzt der lehrer des deutschen und französischen, des rechnens, der erdkunde und geschichte, ja auch der der religion und naturgeschichte ein gewisses quantum häuslichen fleiszes; ja auf gewissen stufen erfordern alle diese disciplinen zusammengenommen erfahrungsmäszig sogar eine gröszere aufwendung gedächtnismäsziger arbeit als das lateinische und griechische.

In dieser steigerung der anforderungen ist vorzugsweise eine quelle der überbürdung zu suchen; da indes diese hebung der genannten lehrgegenstände eine durchaus berechtigte ist, so wird eine verminderung der von ihnen an die kraft des schülers gestellten anforderungen, abgesehen von unbedeutenden einzelheiten, nicht mög-

[1] auszer in den reichslanden hat derselbe auch sonst vielfach aufgehört, gegenstand der abiturientenprüfung zu sein, z. b. im herzogtum Anhalt.



lich sein, auch schwerlich von jenen beschwerdeführern, welche über moderne überbürdung klagen, gutgeheiszen werden. die beiden alten sprachen aber, bei welchen erwiesenermaszen die schuld an der steigerung der gymnasialen anforderungen gar nicht zu suchen ist, dürfen, wenn das gymnasium nicht überhaupt seinen specifischen charakter verlieren, d. h. zum realgymnasium werden soll, nicht quantitativ in ihren stofflichen zielen verkürzt werden — wie auch das neue preuszische reglement ausdrücklich anerkennt — sondern nur in der verteilung des stoffes und der vereinfachung der methode veränderungen erfahren.

Wird somit in den unterrichts z i e l e n keine der in frage kommenden disciplinen eine nennenswerte einbusze erleiden dürfen, so wird die für unsere jugend notwendige erleichterung auf andere weise gesucht werden müssen. hierzu mitzuwirken ist die schule, vor allem aber auch die familie selbst verpflichtet. die schule hat die aufgabe, ihren zöglingen jede überflüssige und unfruchtbare arbeit zu ersparen und also jede gestellte aufgabe darauf hin zu prüfen, ob auch der wert und ertrag derselben in richtigem verhältnis zu der aufgewendeten zeit und kraft stehe, dann aber auch, jede erlaubte erleichterung zu gewähren. besonders in der handhabung der lectüre läszt sich hier vieles bessern. dasz die erregung eines stofflichen interesses bei den schülern ein wichtiges mittel der erleichterung ist, wird heutzutage wohl allgemein anerkannt, und dasz bei der erklärung die formal-grammatische seite gegenüber der logisch-sachlichen zurücktreten musz, ist ein grundsatz, der sich wenigstens mehr und mehr bahn bricht. aber auch die auf jeden fall noch bleibende mechanische arbeit ist dem schüler nach möglichkeit zu erleichtern. vor allem verlange man von ihm keine häusliche präparation, bevor er im stande ist den schriftsteller ohne allzu grosze schwierigkeiten zu verstehen. so wird beispielsweise in der tertia ein viel besseres resultat bei viel geringerem kraftaufwand seitens des schülers erreicht werden, wenn der lehrer den Caesar oder Xenophon[2] mindestens ein halbes jahr lang ohne präparation in der classe ex tempore übersetzen läszt und nur durch gewissenhafte controlle der in der unterrichtsstunde selbst oder nachträglich zu hause geführten vocabel- und phrasenbücher, durch regelmäsziges nachübersetzen und periodische repetitionen den häuslichen fleisz der schüler in anspruch nimmt. hat sich der schüler so ein semester lang in den autor hineingelesen, so wird er nachher ohne allzu grosze schwierigkeiten sich auf gröszere abschnitte für die schullectüre, die dann rascher vorwärtsschreitet, vorbereiten oder

[2] seitdem das griechische erst mit der tertia auf den meisten schulen beginnt, wird die anabasis natürlich frühestens in obertertia gelesen werden können, dort aber eine derartige vorbereitungszeit um so nötiger sein. übrigens möchte verf. obige methode auch auf die folgenden stufen angewendet sehen, nur dasz diese zeit der extemporierten lectüre je nach der dauer der ganzen zu verkürzen sein wird.

auch selbständig mit ausreichendem verständnis weiterlesen können, besonders wenn der lehrer durch gelegentliche winke und hinweise vor der präparation einige hauptanstösze im voraus beseitigen hilft. — Auch in der einrichtung unserer schulausgaben läszt sich noch manches in diesem sinne verbessern. die commentierte schulausgabe musz vor allen dingen aufhören zu vielen zwecken dienen und zugleich für lehrer und schüler, für anfänger und studierende philologen ein hifsbuch sein zu sollen. der text sei verständlich, von störenden verderbnissen gereinigt, sei es auch schlimmstenfalls auf kosten der paläographischen wahrscheinlichkeit. die anmerkungen und einleitungen dürfen nur das bieten, was der schüler bei der häuslichen vorbereitung zu einem vorläufig ausreichenden verständnis gebraucht; ausgeschlossen seien alle bemerkungen, welche billiger weise erst der lehrer nach überwindung der zunächstliegenden schwierigkeiten gleichsam als ornamente der exegetik hinzuzufügen hat, ausgeschlossen ferner die vergleichenden citate, welche nichts wesentliches erklären, die anführungen aus der grammatik, die kein schüler nachschlägt, und die für jeden schüler ungenieszbaren kritischen besprechungen des textes. alles dies ist für den praktischen gebrauch nicht nur nutzlos, sondern sogar schädlich; es wirkt verwirrend und entmutigend, da es das für den hilfe suchenden schüler notwendige verhüllt und ihm die lust zum weitern suchen benimmt. aber es soll anderseits auch alles für den betreffenden wissensstandpunkt der erklärung bedürftige wirklich erklärt und der schüler, dem damit noch keineswegs die eigne arbeit erspart wird, ohne umschweife auf den rechten weg zum verständnis verwiesen werden. nur so wird er abgehalten werden können, zu jenen schädlichen und darum verbotenen mitteln der erleichterung zu greifen, die nur für den augenblick helfen, ohne für das weitere fortschreiten eine wirkliche erleichterung zu bieten, und welche dabei für den charakter von einer geradezu sittlich depravierenden wirkung sind. man wende nicht ein, dasz die ausgaben, wie ich sie hier fordere, einen zu banausischen charakter an sich tragen und nicht im stande seien, den schüler wissenschaftlich zu fördern. die erweckung und pflege wissenschaftlichen sinnes ist gewis, wenn man die durch das jugendliche alter der schüler und die sonstigen ziele des unterrichts gezogenen grenzen des erreichbaren nicht auszer auge läszt, eine wichtige aufgabe des gymnasiums. aber man gebe sich nur nicht der illusion hin, dasz die in unsern vielgebrauchten classikercommentaren gegebenen wissenschaftlichen anregungen und anleitungen von dem schüler, so lange er auf sich allein angewiesen ist, in der beabsichtigten weise benutzt werden [3], und es kann überhaupt keinem zweifel unterliegen, dasz es gar nicht

---

[3] einzelne ausnahmen kommen natürlich vor, doch nur bei solchen schülern, die auch ohnedies die gelegenheit zur bethätigung eines wissenschaftlichen triebes gefunden hätten. ebenso ist es selbstverständlich, dasz eine für einen primaner bestimmte ausgabe, unbeschadet



die aufgabe der schulausgaben, sondern lediglich des lehrers ist, wissenschaftliche impulse zu geben und die lectüre auf eine höhere stufe des verständnisses emporzuheben.[4] wird in der von uns geforderten weise die häusliche vorbereitung des schülers nicht zu früh und in zu ausgedehntem masze in anspruch genommen, wird sie dann später durch den vernünftigen gebrauch methodisch angelegter, nur für das schülerbedürfnis berechneter commentare unterstützt, so ist der schwerpunkt der ganzen thätigkeit des lernens dahin verwiesen, wohin er gehört: in das zusammenwirken von lehrer und schüler im unterricht selbst, die häusliche arbeit aber ist wesentlich beschränkt und vereinfacht.

Kaum weniger als die schule kann und musz aber auch die familie thun, um ihrerseits alles zu vermeiden, was eine überbürdung ihrer pflegebefohlenen herbeiführen könnte. je mehr sie geneigt ist, einerseits den übelstand einer zu gehäuften arbeitslast, anderseits aber auch etwaige schlechte resultate in dem fortschreiten der schüler allein der schule zur last zu legen, um so mehr sollte sich jeder vater oder pensionsvorsteher fragen, ob nicht bei den meisten sich fühlbar machenden fällen von arbeitsüberhäufung ein groszer teil der schuld in einer verkehrten einteilung der zeit, in einer unzweckmäszigen regelung von arbeit und erholung, in einer mangelhaften unterscheidung von wesentlichem und unwesentlichem bei der verteilung der arbeitszeit auf die einzelnen pensen zu suchen ist. wie viel hier gefehlt wird, ist geradezu unglaublich. da klagt ein vater, dasz sein in secunda sitzender sohn nicht versetzt sei, obwohl er doch so fleiszig gewesen sei und jeden abend bis 11 oder 12 uhr gearbeitet habe. diese angabe bestätigt sich allerdings bei näherer nachfrage, aber zugleich ergibt sich auch, dasz derselbe schüler vom schulschlusz an bis zum sinkenden abend tag für tag in den hauptstraszen der stadt herumflaniert ist oder in dem nahen biergarten gekneipt hat, so dasz er freilich, wenn er nicht gänzlich ungerüstet zum unterricht kommen wollte, die nachtstunden zu hilfe nehmen muste. der über den fleisz seines sohnes so erfreute vater hatte nur das letztere wahrgenommen, die erstere thatsache war ihm, da er um diese zeit selber meist nicht zu hause war, völlig entgangen.

---

der oben ausgesprochenen grundsätze, in auswahl und formulierung des exegetischen materials sich von der für einen secundaner oder gar tertianer bestimmten wesentlich unterscheiden wird.

[4] eine scheinbare ausnahme macht die privatlectüre. aber einerseits wird keineswegs der schüler, je reichhaltiger die ausgabe ist, die er hierbei benutzt, auch um so reichere früchte daraus ziehen, da die privatlectüre ihrer natur nach rasches und continuierliches fortschreiten verlangt; anderseits wird dieselbe billigerweise so ausgewählt werden müssen, dasz sich der stoff an die classenlectüre irgendwie anschlieszt, so dasz alle schwierigeren fragen bei letzterer oder doch bei der auf jeden fall in der classe vorzunehmenden controlle vom lehrer besprochen werden können.

Dasz das haus durch eine vernünftige zeiteinteilung, durch eine gewissenhafte überwachung der einmal festgesetzten arbeitszeit, bis später die allmählich herbeigeführte gewöhnung die überwachung überflüssig macht, viel zur erleichterung der arbeitslast seiner pflegebefohlenen beitragen kann, wird jedermann zugeben; anderer segensreicher folgen, welche eine geregelte hausordnung mit sich bringt, gar nicht zu gedenken. was aber, wird man fragen, kann die schule, an deren vertreter sich dieser aufsatz doch allein wendet, zur herbeiführung einer solchen hausordnung thun? kann und darf sie so weit in das innere des häuslichen und familienlebens eingreifen, dasz sie durch ihre gesetze einfach dem hause die einhaltung einer solchen ordnung zur pflicht macht? verf. weisz, dasz an manchen orten eine solche einwirkung stattfindet, indem die schule von ihren zöglingen, nicht etwa blosz den in internaten, sondern auch den bei ihren eltern oder in privatpensionen wohnenden, die einhaltung festgesetzter arbeitsstunden verlangt und dieselben durch mitglieder des lehrercollegiums in regelmäszigem turnus controllieren läszt. allein in den weitaus meisten fällen dürfte diese maszregel an der unmöglichkeit der praktischen durchführung oder an dem widerstande der davon betroffenen familien scheitern, welche nicht mit unrecht darin einen eingriff der schule in die rechte des hauses zu sehen geneigt sein werden. mit dem zwang schulgesetzlicher bestimmungen wird man hier nicht viel ausrichten[5]; und dennoch läszt sich seitens der schule durch vorsichtige einwirkung manches thun. ich sehe ab von dem sicher nicht ungewöhnlichen falle, dasz verständige eltern schon den einfachen vorstellungen des directors oder classenlehrers zugänglich sind und nach deren rat die arbeitszeit ihrer söhne regeln, oder von den ebenfalls nicht seltenen fällen, in denen der director in der lage ist die empfehlung einer pension von der durchführung einer zweckmäszigen hausordnung abhängig zu machen. es kann sicherlich noch mehr geschehen, und ich möchte eine maszregel hier vorschlagen und kurz begründen, von deren ausführung ich mir wenigstens für die grosze menge unserer kleineren und mittleren gymnasialstädte einigen erfolg verspreche.

Wenn jeder ordinarius beim beginn eines neuen semesters das umpfehlenswerte einer geregelten arbeitszeit auseinandersetzt, die engefähre durchschnittszeit der arbeitsdauer, die ja natürlich für die einzelnen classen verschieden ist, angibt und schlieszlich bis zu einem bestimmten termin verlangt, dasz jeder schüler nach rücksprache mit seinen angehörigen schriftlich angibt, welche tägliche

---

[5] ebenso wenig wird erreicht, wenn sich in den schulgesetzen, wie dies in der that vorkommt, ein passus findet, wonach 'erwartet wird' oder 'es sich empfiehlt' die und die arbeitsstunden einzuhalten. schulgesetze sollten nur klar und bestimmt enthalten, was die schule von ihren zöglingen fordert, nicht dergleichen fromme wünsche, für deren erfüllung sie nichts thun kann und deren aufführung nur geeignet ist unkundigen sand in die augen zu streuen.

arbeitszeit er für den kommenden jahresabschnitt einzuhalten gedenkt, so dürfte mit der sich so ergebenden übersicht schon viel gewonnen sein. irgendwelcher druck darf dabei nicht ausgeübt werden, damit dem hause völlige freiheit gelassen wird. die von den einzelnen schülern angegebene zeit wird freilich zunächst eine wahre musterkarte von verschiedenen stundenangaben sein. die einen werden gleich nach dem schulschlusz alles absolvieren wollen, andere nach ein- oder mehrstündiger erholungspause zu arbeiten anfangen; die einen lieber die langen abendstunden benutzen, andere, im sommer wenigstens, früh aufzustehen vorziehen. an combinationen aller dieser möglichkeiten wird es nicht fehlen. trotzdem ist, wie gesagt, die freiheit der wahl hier durchaus zu wahren; dagegen wird sich ohne allzu absichtlich hervortretende controlle erzielen lassen, dasz der schüler die selbstgewählte zeit, sei es auch zunächst nur äuszerlich, wirklich einhält. dem classenlehrer zu einer zeit, die er als seine arbeitszeit selbst angegeben, auf der strasze zu begegnen, ohne dasz er diese übertretung genügend entschuldigen kann, wird selbst ein weniger gewissenhafter schüler vermeiden, da er sich bewust ist, damit nicht gegen ein gesetz der schule, sondern gegen eine selbstgewählte ordnung zu verstoszen. da völlige freiheit gelassen wird, ist freilich auch der fall nicht ausgeschlossen, dasz einzelne schüler eine ganz unzweckmäszige zeit wählen oder vielleicht gar hartnäckig erklären, eine regelmäszige zeit überhaupt nicht einhalten zu können. sollte hier vernünftiges zureden ohne erfolg sein, so würde der lehrer immerhin durch ein scharfes auge, mit dem er die leistungen gerade dieser schüler überwacht, und durch den immer aufs neue bei der rüge ihres unfleiszes wiederholten hinweis darauf, wie ihre verkehrte art zu arbeiten ihre schlechten erfolge verschulde und ihnen immerfort tadel und strafen zuziehe, nach und nach auch bei solchen schülern der vernünftigen methode zum siege verhelfen.

Je nach der jahreszeit, der länge der tage usw. wird natürlich die tagesordnung modificationen unterworfen sein. aber auch sonst musz im allgemeinen ein wechsel der gewählten zeit gestattet sein, wenn er nur zuvor dem im besitz der classenliste befindlichen lehrer angezeigt und hinreichend motiviert ist. ist es doch denkbar, dasz ein schüler eine aus mangel an erfahrung gewählte zeit gegen eine günstiger gelegene zu vertauschen oder seine arbeitsstunden mit denen eines freundes zusammenzulegen wünscht, um mit diesem gemeinsam nachher die freizeit genieszen zu können. um einem zu häufigen wechsel vorzubeugen, kann man ja nötigenfalls bestimmen, dasz ein solcher nur immer von monat zu monat vorgenommen werden darf. wenn anfangs, wie oben bemerkt, wo die freude an der freiheit der wahl noch zur willkür verleitet und eine feste tradition sich überhaupt noch nicht gebildet hat, eine grosze verschiedenheit in der auswahl der arbeitszeit herschen wird, so wird ohne zweifel im laufe der zeit sich eine gröszere einheitlichkeit entwickeln. glieder derselben familie, pflegebefohlene derselben pension werden

ohnehin ihre arbeitszeit aus naheliegenden gründen möglichst zusammen abhalten; aber auch classengenossen und intimer befreundete werden darauf sehen, im wesentlichen dieselbe erholungszeit, aber auch dieselben arbeitsstunden zu haben. mindestens werden sich so mit der zeit gewisse hauptgruppen an der ganzen schule bilden, deren arbeitszeit auf diese weise ohne jeden zwang geregelt ist und ohne allzu grosze mühe controlliert werden kann. was auf dem wege der officiellen schulgesetzgebung gar nicht oder nur schwer und mit groszen kämpfen erreicht werden kann, wird sich so in seinen wesentlichen zügen durch eine blosz moralische einwirkung der schule und in einer für alle beteiligten viel angenehmeren form herbeiführen lassen.

ZERBST. H. ZURBORG.

7.

THESEN ZUR ÜBERBÜRDUNGSFRAGE.

A. Allgemeine gesichtspunkte.

1. Alle bisherigen öffentlichen besprechungen, verwerfungsurteile und selbst die vorhandenen allgemeinen verordnungen haben noch nicht vermocht, den für die leibliche gesundheit wie für die geistige frische der schüler auf jahre hinaus schädlich wirkenden übelstand der überbürdung mit häuslichen arbeiten zu beseitigen.

Es bedarf dazu einzelner bestimmter maszregeln.

2. Die abhilfe, welche zu schaffen dringliche und heilige pflicht der schule ist, darf nicht darin gesucht werden, dasz man die anforderungen im allgemeinen herabsetzte, sondern in einer verbesserung der lehrmethode.

B. Einzelvorschläge.

I. äuszere maszregeln.

3. Die schule musz danach streben, den thatbestand möglichst genau kennen zu lernen.

a) zu diesem zwecke übergeben die ordinarien in den untern und mittlern classen bei beginn jedes semesters (oder jedes schuljahres) ihren schülern für deren eltern oder pflegeeltern eine — unterschrieben zurückzubringende — gedruckte aufforderung zu etwaiger mitteilung, etwa nach folgendem schema:

'Im falle dasz . . . . (name einzusetzen) wiederholt erheblich mehr oder weniger zeit als . . . . stunden zu seinen häuslichen arbeiten gebraucht, bittet um mitteilung der ordinarius . . . .'

b) in den obern classen frage der ordinarius von zeit zu zeit einzelne oder alle schüler, wie lange sie zu arbeiten pflegen, oder am vorhergehenden tage gearbeitet haben, und notiere die gemachten angaben. auffällige gesamtangaben wird er sich specialisieren lassen.

4. Die anhäufung von arbeiten werde von vorn herein dadurch vermieden, dasz der director mit dem collegium für jede einzelne classe unter berücksichtigung des jedesmaligen lectionsplanes (der freien nachmittage, der turnstunden usw.) die normale dauer der arbeitszeit für jeden einzelnen wochentag festsetzt und diese wiederum auf die einzelnen fächer ganz bestimmt verteilt, so dasz jeder lehrer wissen kann, wie viel zeit er im einzelnen falle für seine aufgaben in aussicht zu nehmen hat.

5. Damit auch wirklich und ohne zeitverlust in jedem einzelnen falle bei stellung der aufgaben die zugemessene zeit berücksichtigt werde, liege in jedem classenbuche ein lectionsplan mit angabe der für jede lection bestimmten arbeitszeit.

6. Damit eine gröszere besonnenheit bei stellung der aufgaben (zumal der schriftlichen, vgl. c. verf. v. 20. 5. 54) obwalte, werden alle aufgaben im classenbuche auf den tag der abgabe oder leistung in einer besondern rubrik deutlich und bestimmt notiert.

7. Alle aufgegebenen strafarbeiten werden besonders — und zwar nach ihrem umfang bestimmt — in einen besondern anhang im classenbuche vermerkt.

8. Am schlusse jeder woche werden sämtliche classenbücher dem director zur durchsicht übergeben.

II. methodisches.

10. Im lateinischen und griechischen darf, so lange noch die formenlehre eingeübt wird, keinerlei häusliche präparation verlangt werden, weder zu den übersetzungen ins deutsche noch zu denen aus dem deutschen. alle übungen sind zunächst in der classe vorzunehmen und zwar so gründlich, dasz alle elemente der betr. sätze den knaben bereits hier geläufig werden. die aufgaben für das haus sind wesentlich repetitionen.

11. Eine häusliche präparation zum Homer ist von dem anfänger im ersten halbjahr noch nicht zu verlangen, wohl aber genaue repetition und memorieren.

12. Zu den lateinischen versen, welche in quarta gelesen und besprochen werden, darf ebenfalls keine häusliche präparation verlangt werden.

13. Die einprägung der vocabeln aus den übungsstücken ist im lateinischen, wie im griechischen, wie im französischen in den untern und mittlern classen erst dann aufzugeben, wenn die betreffenden abschnitte in der classe gründlich durchgearbeitet und bereits repetiert worden sind. (hierdurch wird auszer der groszen erleichterung des lernens auch eine richtige aussprache besser als sonst erzielt.)

14. Alle abschnitte aus poesie und prosa fremder sprachen, welche zum auswendiglernen aufgegeben werden sollen, müssen vorher schon in der classe ganz besonders gründlich behandelt und oftmals stückweise vom lehrer oder von den schülern wörtlich laut produciert werden, so dasz sie schon fest im gedächtnis haften.

15. Dasselbe gilt von den deutschen gedichten, liederversen und bibelsprüchen.

16. In den ersten wochen oder monaten nach beginn einer neuen sprache musz vor allen dingen auf häufiges lautlesen in der classe wie zu hause gehalten werden. solche übungen bedeuten keinen zeitverlust, sondern gewinn.

17. Auch den schülern der obern classen gebe man wiederholt den rat, möglichst viel laut zu präparieren und zu repetieren.

18. In den obern und mittlern classen kann eine verringerung der häuslichen arbeitslast dadurch erzielt werden, dasz an bestimmten wochentagen, zu denen viel anderweitige arbeiten erforderlich sind, regelmässig in den fremden schriftstellern ohne präparation weiter übersetzt wird und zwar immer ein möglichst groszer abschnitt, aus dem dann freilich in nächster stunde bemerkenswerte stellen wieder zur repetition kommen.

19. Zu besonderer bedrückung von kopf und gemüt gereichen den abiturienten vorzüglich die geschichtsrepetitionen. das umfangreiche gebiet derselben könnte etwas begrenzt werden, wenn die alte geschichte für diejenigen abiturienten, welche mit befriedigender geschichtscensur nach prima gekommen sind, bei der mündlichen prüfung in wegfall käme. ein völliges vergessen des in secunda erlernten ist bei der beständigen lectüre von lateinischen und griechischen schriftstellern in prima nicht zu befürchten; hingegen kann der lehrer wie der schüler viel zeit gewinnen zur ruhigeren aneignung der neueren und mittleren geschichte, wenn die verpflichtung für ein schlagfertiges redestehen über einzelheiten aus dem altertum durch beständige repetitionen zu sorgen, wegfällt.

20. Die obern classen endlich mögen noch dadurch entlastet werden, dasz der lateinische aufsatz in wegfall kommt. es ist schon wiederholt — auch in diesen blättern — darauf hingewiesen worden, wie gering der nutzen von diesen immerhin viel zeit und kraft kostenden übungen ist, ebenso darauf, dasz durch wegfall derselben die grammatischen und stilistischen kenntnisse der schüler sowie ihr verständnis der classiker keineswegs zurückgehen müssen, falls man nur die gleiche stundenzahl und dieselben anforderungen im exercitium und extemporale festhält wie bisher.

TORGAU. BERTLING.

8.

DER TURNUNTERRICHT IN UNSEREN HÖHEREN SCHULEN.

In der versamlung deutscher philologen und schulmänner in Stettin im sept. 1880 wurden von dem bewährten leiter der preuszischen turnlehrerbildungsanstalt zu Berlin, hrn. prof. dr. C. Euler, äuszerst wichtige thesen für das schulturnen vorgelegt. die beiden ersten dieser thesen: der turnunterricht an höheren schulen erstreckt sich für alle turnfähigen schüler gleichmäszig auf den winter und den sommer' und 'es ist dahin zu streben, dasz jede höhere lehranstalt, besonders jede stark besuchte höhere anstalt ihre eignen turneinrichtungen (turnhalle und turnplatz) besitze', wurden sofort angenommen und dadurch die erfreuliche kunde gegeben, dasz der wert des turnens allgemein von den schulmännern anerkannt worden ist. dasz also geturnt werden musz, dasz der jugendliche körper durch eine harmonische ausbildung seiner glieder fähig gemacht werden musz, den willensgeboten der seele folge zu leisten, darüber herscht nur noch eine stimme; über das 'wie' jedoch gehen die meinungen noch recht sehr auseinander und zwei parteien treten sich hier scharf gegenüber. über dieses 'wie', das in these 3 niedergelegt war, erhoben sich auch in Stettin sofort recht schwer wiegende bedenken. diese these lautete: 'der turnunterricht, besonders in den unteren und mittleren classen, ist ein classenunterricht mit festen classenzielen und wird vom turnlehrer selbst erteilt. dagegen ist es zulässig, zumal bei geringerer schülerzahl, die oberen classen zu combinieren und beim gerätturnen in riegen unter der leitung von vorturnern turnen zu lassen. letztere sind in besonderen stunden vorzubilden.'

In gleicher weise wurden ungefähr $^3/_4$ jahr später in der 19n versammlung deutscher turnlehrer in Berlin von dem leider zu früh verstorbenen, um das turnwesen so hochverdienten prof. dr. M. Kloss thesen folgender art vorgelegt. 1) 'für den turnunterricht der schulen ist unter zugrundelegung der Spiess'schen turnunterrichtsweise das classenturnen unter unmittelbarer leitung des turnlehrers in erste linie zu stellen.' 2) 'erst nach erreichung der bestimmten classenziele für eine gleichmäszige turnerische durchbildung der einzelnen erhalten namentlich für obere classen der schulen das riegen- und vorturnersystem und das freiere kürturnen ihre berechtigung.' diese thesen wurden in Berlin von den versammelten turnlehrern angenommen.

Im vorigen jahre mit einer arbeit über den turnbetrieb an den höheren lehranstalten des Rheinlandes beschäftigt, kam ich notwendigerweise auch an die frage, ob classenturnen, ob vorturner- und riegensystem; ich habe sie damals nur statistisch beantworten und darlegen können, wie die höheren schulen einer groszen provinz

unseres vaterlandes sich praktisch dieser frage gegenüber verhalten (jahrb. der deutsch. turnk. XXVII 4 s. 157). indem ich nun jetzt dieser frage näher trete, freue ich mich die oberen classen, secunda und prima, von vorn herein von derselben ausschlieszen zu können. hr. prof. Euler hält es sogar für wünschenswert, dasz in diesen classen der turnunterricht in gröszeren abteilungen in riegen durch vorturner gegeben werde, und auch die turnlehrerversammlung in Berlin spricht der prima und secunda die berechtigung zu diesem system zu. es handelt sich also nur um die classen sexta bis tertia. hier verlangt die Berliner versammlung einstimmig den reinen classenunterricht, d. h. dasz eine classe von dem turnlehrer unmittelbar, ohne jede unterstützung von vorturnern, ohne jede riegenbildung, in gemeinübung unterrichtet werden solle. mit dieser forderung kann ich mich nicht einverstanden erklären, ich stelle mich vielmehr zu der, wie hr. prof. Kloss selbst bemerkt, nicht zu unterschätzenden minderheit der schulmänner, welche dem vorturner- und riegensystem den vorrang lassen. ehe ich jedoch in die darlegung der gründe zu dieser meiner stellung eintrete, möchte ich zuerst und vor allen dingen constatieren, dasz ich das freiturnen und das turnen mit handgeräten, stäben, hanteln usw. davon ausnehme. hier stehe ich durchaus auf dem standpunkte von Spiess, dessen grundsätze ich hierin auf keine weise verlassen sehen möchte, und dessen methode der frei- und ordnungsübungen nur der lehrer allein fruchtbringend durchführen kann. anders verhält es sich mit dem gerätturnen. hr. prof. Euler begründet seine oben angeführte 3e these mit folgenden worten: 'die auffassung, die wir heute vom turnen haben, ist eine solche, dasz wir dieses ganz ebenso ansehen wie den übrigen unterricht, d. h. die schüler systematisch von classe zu classe weiterbilden wollen, und zwar dasz wir im turnen ein durchschnittsmasz der bildung ebenso zu erreichen wünschen, wie bei dem wissenschaftlichen unterrichte der fall ist. wir treten also der früheren auffassung aufs entschiedenste entgegen, nemlich den turnlustigen, turnrüstigen, turnfähigen schülern in der hauptsache einen vorschub zu leisten, indem wir ganz besonders sie vorwärts bringen und die andern weniger berücksichtigen. wir wollen wie zur wissenschaftlichen, so auch zur körperlichen bildung alle schüler womöglich gleichmäszig heranziehen; das ist nur ausführbar durch einen ganz methodischen unterricht, der von sexta aufsteigt.' bis hierher kann ich ihm unumwunden zustimmen, wenn ich auch ein schweres bedenken aussprechen musz, ob alle schüler wie zur wissenschaftlichen so auch zur körperlichen bildung gleichmäszig herangezogen werden können. ich halte es einfach für nicht möglich. körperliche gebrechen schwerer art, wirklich organische leibesfehler schlieszen schon eo ipso vom turnen aus, und bei leichteren erscheinungen tritt der arzt hemmend entgegen, dessen so oft und so schwer das turnen durch leichthin geschriebene dispensationen hindernder einflusz sich nur sehr allmählich, vielleicht nie wird

brechen lassen. ich habe über diesen unangenehmen punkt schon in der oben angeführten arbeit harte klage führen müssen. der hauptsächlichste grund aber für die unmöglichkeit gleichmäsziger ausbildung ist der, dasz turnziel und classenziel sich nicht decken. der schüler, welcher z. b. in der sexta im lateinischen und rechnen zurückgeblieben ist, mag ein noch so guter turner sein, an eine versetzung in die quinta wird er doch wohl nicht denken können, und umgekehrt wird wohl keine anstalt sich dazu entschlieszen, einen turnunfähigen, turnfaulen schüler sitzen zu lassen, wenn er in wissenschaftlicher beziehung der classe genüge gethan hat. dasz man in turnerischen fachkreisen an eine solche möglichkeit doch denkt, dafür verweise ich auf F. Fischer in zeitfragen aus dem gebiet der turnkunst, der dort s. 52 sagt: 'die erziehlichsten erfolge des schulturnens sind nur erreichbar, wenn der unterricht systematisch von unten nach oben geht, und wenn auch die schüler von einer classe in die andere nur dann befördert werden, wenn den gestellten anforderungen genügt ist.' das ist eben praktisch nicht durchführbar.

Hr. prof. Euler fährt dann fort: 'diesen von sexta an aufsteigenden ganz methodisch gehaltenen unterricht kann auch nur der lehrer geben, denn ein vorturner ist nicht im stande, besonders den jüngern schüler richtig zu beurteilen, er weisz nicht, welches masz von anstrengung er ihm zutrauen darf, er hat nicht die pädagogische bildung.' diese gründe erscheinen höchst überzeugend und zwingend; wer möchte den schüler in eine kategorie stellen mit dem lehrer! und doch ist möglicherweise dies nicht so paradox, als man es auf den ersten blick annehmen sollte. ein schüler, welcher von der sexta an den richtigen methodischen unterricht genossen, der von dem lehrer nicht nur seiner körperlichen ausbildung, sondern auch seiner sittlichen aufführung gemäsz für fähig gehalten wird, in den oberen classen das allerdings nicht leichte amt eines vorturners zu versehen, kann demselben auch, wenn er richtig vorgebildet ist, als gehilfe des lehrers in den unteren classen so vorstehen, dasz das gedeihliche fortkommen seiner untergebenen in keiner weise beeinträchtigt wird. scheut man sich doch nicht, in wissenschaftlicher beziehung den schüler der oberen classen als privatlehrer der jüngeren mitschüler heranzuziehen. ich habe mit absicht die richtige vorbildung des vorturners betont; ich verstehe darunter nicht nur, dasz der vorturner eine übung regelrecht seiner riege vormachen kann — obschon das selbstkönnen der übung eine nicht unerhebliche lehrbefähigung mit sich bringt — sondern dasz er auch über die tragweite der übung, d. h. wie viel anstrengung er einem sextaner, quintaner usw. zumuten darf, sich klar ist. das dem vorturner beizubringen ist sache des lehrers und der vorturnerstunden. in dem naturwissenschaftlichen unterricht wird dem schüler, so weit es sich mit der schule vereinbaren läszt, der menschliche körperbau erklärt; kann der turnlehrer in der vorturnerstunde nicht den vorturner mit den verrichtungen der wichtigsten gelenke vertraut machen, ihm nicht theore-

tisch und zugleich, was ja so wichtig ist, praktisch die bewegungen vorführen, welche das muskelsystem stärken? ich weisz aus erfahrung, dasz seine worte auf keinen unfruchtbaren boden fallen, und dasz die vorturner mit um so gröszerem interesse gerade die riegen der unteren classen führen, wenn sie auch nur einen geringen einblick in die werkstätte des menschlichen organismus gethan haben. ich habe bis jetzt nicht gefunden, dasz z. b. ein so vorgebildeter vorturner einem sextaner oder quintaner zugemutet hätte, am barren irgendwelche knickstützübungen vorzunehmmen. dann ist es eben die sache des lehrers, einen methodischen plan seinen gehilfen vorzulegen, den sie treu befolgen müssen. ich arbeite für jedes semester einen solchen von sexta bis prima aufwärts steigenden plan aus, welcher mit den vorturnern besprochen und durchgeturnt wird, in dem für jede classe die geräte sowie die übungen der reihe nach genau vorgeschrieben sind. eine abweichung davon gestatte ich nur unter ganz besondern umständen nach genauer von mir vorgenommener prüfung. und sollte der vorturner, der ja fehlen kann und wird — ich will ihn durchaus nicht zu einem gereiften pädagogen stempeln — seine vorschriften überschreiten, so ist der lehrer stets in der turnstunde zugegen und kann mit geringem wink oder wort sofortige änderung eintreten lassen; auch läszt sich ein schlechter vorturner leichter ersetzen als ein schlechter turnlehrer, dem man nicht ohne weiteres den unterricht entziehen kann. es erfordert allerdings eine solche turnstunde, namentlich wenn gröszere massen zusammen sind, eine nicht unerhebliche arbeitskraft und aufmerksamkeit des lehrers, mehr, als wenn er eine classe allein unterrichtet, aber der vorteil ist, ich spreche das wort kühn aus, obgleich ich damit dem zünftigen turnlehrerstande geradezu widerspreche, gröszer als der aus dem classenturnen gewonnene.

Vergegenwärtigen wir uns einmal eine stunde dieses classenturnens; ich kenne sie aus eigner anschauung, ich habe sie selbst probiert und spreche also nicht ganz als laie in dieser sache. die schüler der quarta z. b. — ich will die geringe zahl von 28 nehmen, meistens sind es viel mehr — treten zur turnstunde an. es sollen reckübungen gemacht werden. vier reckvorrichtungen sind den normalen forderungen entsprechend vorhanden, so dasz die schüler zu sieben sich an jedes verteilen können. der lehrer steht vor den geräten, die schüler in ordnung, bequem stehend, aber lautlos in reger aufmerksamkeit, hinter den recken aufmarschiert. der lehrer macht die übung vor, z. b. das vorschwingen der beine aus querstand, die vorübung zum querliegehang. auf seinen ruf oder händeklapp treten die ersten vier schüler an die geräte und machen die übung regelrecht nach; sie gehen zurück, es folgen die folgenden vier, auch diese vollführen das vorschwingen der beine vollkommen tadellos. bei den nun aber übenden weitern vier können schon zwei nicht mehr den anforderungen genügen, sie müssen also die übung noch einmal machen, auf sie richtet sich die aufmerksamkeit des

lehrers, sie musz er nötigenfalls unterstützen; das kann er doch auch nur zunächst bei einem, der andere musz also warten, ebenso wie die andern 27, welche den experimenten zusehen müssen. das gleichzeitige turnen von vier oder mehr schülern wird also, wenn die übungen regelrecht gemacht und nicht übers knie gebrochen werden sollen, in den meisten fällen nicht möglich sein. wird nun eine halbe stunde an den geräten geturnt und jeder braucht durchschnittlich nur $^1/_4$ minute, meistens wird mehr zeit zu einer übung nötig sein, so kommt der schüler 4 mal, höchstens wie vielleicht beim freispringen 7—8 mal an die reihe. ich habe hierbei eine normal eingerichtete turnhalle und einen ebenso mit der vorschriftmäszigen zahl von geräten versehenen turnplatz im auge. die meisten anstalten aber besitzen so vollständige einrichtungen nicht und müssen mit weniger als vier geräten oft für eine weit gröszere zahl von schülern — bis zu 50 sind ja gestattet — sich begnügen. man berechne doch nur hier, wie oft ein schüler in der halben stunde an das gerät herankommen kann; und wenn nun in der halben stunde noch gerätwechsel eintritt, wie viel mal dann der einzelne schüler herangezogen werden kann.

Welche wirkung hat nun eine solche art des unterrichts auf die schüler, auf jungen, die wenn auch die bestgezogensten und ruhigsten und sanftesten von der welt, doch aber ab und zu einmal zu einem losen streiche aufgelegt sind, sei es auch nur um ihren nebenmann anzustoszen oder zu zupfen? werden auch die besten schüler, wenn sie sich den beobachtenden blicken des lehrers nicht mehr ausgesetzt sehen, nicht doch einmal die jungennatur herauskehren? ich will durchaus nicht damit behaupten, dasz bei dem riegenturnen der junge nicht zu losen streichen aufgelegt ist; er kann sie unter dem vorturner vielleicht eher und ungestörter durchführen; in beiden fällen aber wird die persönlichkeit des lehrers gröszere störungen und unordnungen zu verhindern wissen; denn sie bleibt bei beiden systemen die allein maszgebende. bei der freieren ordnung aber in den riegen kann der lehrer solche scherze, wenn sie harmlos bleiben, ruhig übersehen und gestatten, ohne dasz die disciplin darunter leidet, das classenturnen aber ist schulstunde, wird als solche von dem lehrer und schüler angesehen und eine wenn auch nur leichte durchbrechung der ordnung erscheint nun in ganz anderm lichte. ist aber der turnlehrer im stande, ruhe und ordnung, wie sie in den stunden des wissenschaftlichen unterrichts nötig ist, auch in denen des gymnastischen durchzuführen, dann erscheint ein anderes übel im turnsaal, ein gespenst, das wie ein schwerer alp auf den jugendlichen gemütern lastet, die langeweile. die übungen, zumal die einfachen, elementaren der unteren classen sind nicht im stande, das interesse des schülers zu gewinnen und ihre aufmerksamkeit ganz für sich in anspruch zu nehmen, wenn sie selbst so wenig in anspruch genommen werden und bei dem ganzen nur stillstehende passive statisten bilden. 'turnen ohne lust', sagt

hr. prof. Euler in den zeitfragen aus dem gebiet der turnkunst s. 63 mit recht, 'ist ein unding. langeweile erstickt den turneifer nicht minder wie übersättigung durch das zuvielerlei und zuviel.' man wird nun hier einwerfen, dasz ein tüchtiger turnlehrer es verstehen musz die aufmerksamkeit der schüler so zu fesseln, dasz sie an weiter nichts denken als an die vorgenommene gerätübung. das musz ich entschieden in abrede stellen. man vergiszt, welch ein unterschied zwischen einer stunde waltet, die der geistigen nahrung dient, und einer, welche die entwickelung der körperkraft zur aufgabe hat. bei der erstern sind alle schüler gezwungen, der frage, zu deren beantwortung jeder sogleich herangezogen werden kann, zu folgen, beim gerätturnen sind nur einer, wenn es hoch kommt vier beschäftigt. man beachte auch nun das verhältnis der frei- und ordnungsübungen zu den gerätübungen, dort ein durch die sache selbst gebotenes, notwendiges fortwährendes aufpassen aller, hier eine aufmerksamkeit, welche aus neugierde, oft vielleicht auch aus teilnahme hervorgeht, wenn eine neue übung gemacht wird, die aber erschlaffen musz, wenn sie so wenige zu gleicher zeit beschäftigt. und zuletzt ein grund aus der gewöhnlichen schul- und lebenspraxis, eine classe, welche sitzt, hält leicht ruhe und aufmerksamkeit, eine classe, welche lange stehen musz, wird fast immer zu unruhe und unaufmerksamkeit neigen, wenn sie nicht fortwährend in atem gehalten wird.

Um diesem übelstande, der von den verfechtern des classenturnens wohl gefühlt, aber nicht gern eingestanden wird, abzuhelfen, und um dem schüler die lust und das interesse am turnen nicht ganz zu nehmen, werden die frei- und ordnungsübungen mehr begünstigt und das gerätturnen in den hintergrund gedrängt. das geht nun wohl in den untersten classen, in denen dem schüler in den an abwechselung so reichen formen der Spiess'schen methode genügender stoff zur erweckung seiner aufmerksamkeit und unterhaltung geboten wird, aus denen aber doch die besser für mädchen passenden übungen des schrittzwirbels, schwenkhupfes, wiegeschrittes usw. wegzulassen wären; in der quarta aber und gar in der tertia verlangt der frische, mutige geist des 12—15jährigen knaben, der im ersten jugendfeuer zu erglühen beginnt, noch mehr, als was ihm durch fortwährende reihungen und einfache frei- und stabübungen gegeben werden kann. der freiheit erstes und um so zarter zu behandelndes erwachen, dessen zu raschem wachsen in der schulstube genügende schranken gesetzt werden, sollte man hier mit weiser mäszigung unterstützen und fördern, statt es im erstehen zu ertöten. und das ist nur möglich durch erhaltung des riegensystems, jener durch jahre geschaffenen eigentümlichen einrichtung, welche, wie vor jahren der prof. A. Lange in der Schmidtschen pädag. encyklop. (artikel 'leibesübungen') schrieb — worte, die heute noch ihre volle geltung haben — sich ebenso zäh an den schulen gehalten hat, als sie in den turnvereinen Deutschlands, unter studenten und bürgern

maszgebend geblieben ist. diese zusammenhänge (mit dem volksturnen), der gemeinsame ursprung, endlich das beispiel, insbesondere bei schauturnen und turnfesten, bewirken, dasz trotz aller theoretischen und teilweise auch praktischen umgestaltungen doch im ganzen der Jahnsche geist, wenigstens was die übungen und die ganze betriebsweise betrifft, in den schulen herschend geblieben ist, in deren gebiet er von den vereinen aus durch tausend pforten immer neu wieder eindringt.' eine bedenkliche folge des classenturnens ist also ein zu starkes zurücktreten der gerätübungen im vergleich zu frei- und ordnungsübungen. will der lehrer nun, auch wenn er sich auf das geringste masz des gerätturnens beschränkt, mit einer nicht zu schwach besetzten classe, vor allem in quarta und tertia, etwas ordentliches erreichen, so musz er auf umwegen zu dem vorturnersystem zurückkommen, und dann zu einem system, das zu den denkbar schlechtesten gehört. ich weisz von einer nicht kleinen zahl von schulen, an denen das classenturnen eingeführt ist, dasz bei den gerätübungen in der quarta und tertia schüler derselben classe, welche gut turnen, zuerst zu sogenannten anmännern, unterstützungsgehilfen bei einzelnen übungen herangezogen werden, und in einer dann von selbst sich ergebenden folge allmählich als vorturner ihrer classe beschäftigt werden. was mit solchen vorturnern erzielt werden kann, liegt wohl auf der hand. als beispiel, wie man genötigt ist, zum vorturner- und riegensystem wieder zurückzugreifen, führe ich aus dem programm der realschule zu Altona von 1880, in welchem ein vollständiger lehrplan für den turnunterricht gegeben ist, aus den methodischen bemerkungen folgende stelle an: 'alle gerätübungen werden, soweit es die zahl der schüler und die der geräte zuläszt, als gemeinübungen betrieben. wo nicht die ganze abteilung unter unmittelbarer leitung des lehrers turnen kann, wird dieselbe nicht sofort vollständig in riegen aufgelöst, sondern es werden die besten turner in einer oder zwei riegen abgesondert und möglichst so gestellt, dasz der lehrer sie mit übersehen kann. sie turnen unter vorturnern, die in besonderen stunden eingeschult sind, die übungen unter unmittelbarer leitung des lehrers.' leider ist nicht gesagt, aus welchen classen diese vorturner genommen werden.

Hat denn nun das classenturnen durch die richtigkeit seines princips und durch thatsächliche erfolge boden gewonnen im deutschen reiche? seit mehr als 30 jahren ist man bemüht, dasselbe an den schulen einzuführen und doch ist seine aufnahme im verhältnis zu der langen zeit eine recht kleine gewesen. nach meinen genauen ermittelungen haben in der Rheinprovinz nur vier anstalten das reine classenturnen durchgeführt, von denen übrigens eine im begriff ist, wieder zu dem riegensystem zurückzukehren. für alle übrigen höheren schulen des deutschen reiches habe ich mit ausnahme Bayerns sämtliche programme durchgesehen und aus 424, welche überhaupt über den turnunterricht einen bericht erstatten,

folgendes resultat gewonnen: 28 anstalten geben mit klaren worten classenturnen in gemeinübungen, 63 riegenturnen unter vorturnern. bei den übrigen konnte ich natürlich nur aus der stundenzahl und der zahl der abteilungen einen schlusz auf die methode ziehen, und ich habe hierbei angenommen, dasz schulen, welche unter 8 stunden wöchentlich turnen, kein classenturnen haben können, da die abteilungen verschiedene classen umfassen und numerisch zu grosz sind für gemeinübungen. solcher schulen also, welche unter 8 stunden wöchentlich turnunterricht erteilen, sind 225; die welche über 8 stunden geben, zählen dagegen nur 108; ob aber diese letzteren nun auch alle wirklich einen classenunterricht in gemeinübungen durchführen, liesz sich nach den programmen nicht entscheiden, bei vielen wird wohl wahrscheinlicher das riegensystem angenommen werden müssen. interessant wäre es, wenn einmal die gründe klar gemacht würden, weshalb in Preuszen das classenturnen den geringsten eingang gefunden hat (nach obiger berechnung die Rheinprovinz nicht mitgerechnet, von 245 anstalten nur bei 66), dagegen im königreich Sachsen, Würtemberg, groszherzogtum Baden usw. dasselbe überwiegend vorwaltet?

Woher nun dieser widerstand, diese abneigung der höheren schulen gegen das classenturnen? es ist nächst dem Jahnschen geist, der, wie oben gesagt, sich nicht aus den schulen heraustreiben lassen will und wohl tiefer im herzen der Deutschen eingewurzelt ist, als man glaubt, neben dem ethischen momente also die rauhe wirklichkeit, welche das ideal, das Spiess sich erträumt, nicht zur erfüllung kommen lassen will. in der Stettiner versammlung wies der geh. regierungs- und provinzialschulrat dr. Klix auf die schwierigkeiten hin, welche das classenturnen bei der festsetzung des lectionsplanes mit sich bringt. und mit vollem recht. für eine sechsclassige höhere schule, selbst einige classencombinationen vorausgesetzt, sind immerhin eine zahl von 10—14 stunden notwendig, eine anstalt aber, welche geteilte classen und in diesen noch parallelcöten besitzt, wird unter 20—24 stunden kaum auskommen können. diese stundenzahl in dem eigentlichen schulunterrichte so unterzubringen, dasz die turnstunden entweder in den unterricht hineinfallen, was ich durchaus nicht als eine annehmlichkeit betrachten kann, oder sich eng an denselben anschlieszen, ist, soweit ich aus den programmen ersehen kann, noch nicht erreicht worden, und so sind denn die schulen genötigt, den unterricht bis zu 7—8 uhr abends auszudehnen, eine einrichtung, welche namentlich in groszen städten bei weiten entfernungen zu groszen unzuträglichkeiten führt und häufig genug den schüler an seinen arbeiten hindert. eine zweite schwierigkeit und wohl nicht die am geringsten wiegende besteht darin, für so viel stunden das geeignete lehrpersonal zu finden. hier berühre ich einen punkt, der meiner ansicht nach bis jetzt noch nicht genug gewürdigt worden ist. das bestreben der höheren schulen zielt, und zwar mit vollem recht, dahin, dasz lehrer, welche

die akademische laufbahn durchgemacht haben und in der schule selbst wissenschaftlichen unterricht geben, auch das turnen leiten. leider aber hat sich diese absicht bis jetzt nicht verwirklichen lassen; einmal ist die zahl der lehrer, welche einen turncursus an einer staatlichen anstalt durchmachen, eine verschwindend kleine, weil eben nicht viele es sind, welche lust und liebe zur gymnastik beseelt, dann aber, glaube ich, ist dieses widerstreben zum nicht geringen teil auf rechnung des classenturnens zu schreiben. der lehrer, welcher 21—24 schulstunden zu geben hat, kann unmöglich noch 12—14 turnstunden erteilen. ich möchte hierbei gleich dem einwurf begegnen, dasz mehrere lehrer sich in den turnunterricht teilen können und so die last nicht so schwer fallen kann. ich gebe das zu für einzelne anstalten, namentlich für die der groszen städte, aber die überwiegend grosze zahl der kleineren schulen hat über so viel lehrkräfte nicht zu verfügen. dann aber möchte ich auch zugleich daran erinnern, dasz der reiz des turnunterrichtes und der lohn, den der lehrer aus dieser nicht wenig anstrengenden arbeit sich zu holen hofft, darin besteht, dasz er der schulstube und ihrer einengenden disciplin entrückt dem schüler sozusagen menschlich näher tritt, und der schüler in dem lehrer nicht mehr den zu fürchtenden magister, sondern einen ältern freund erkennt, der seinen jugendmut und auch seine jungenstreiche von der richtigen seite aufzufassen und in die rechten bahnen zu leiten weisz. ein solches verhältnis zwischen lehrer und schüler, wie es eben nur der verkehr auszerhalb der schulstube gestalten kann, wird nicht herbeigeführt, wenn der lehrer nur in einer oder zwei classen den turnunterricht erteilt, sondern wenn er diesen unterricht von der quarta wenigstens an allein in seiner hand hält. ist das aber der fall, dann verbietet das strenge classenturnen sich von selbst. wie helfen sich nun die anstalten, welche für ihr classenturnen eine gröszere stundenzahl und also auch ein gröszeres lehrpersonal nötig haben? da sie, wie oben gezeigt, nicht lehrkräfte genug aus den männern beziehen können, die eine akademische laufbahn durchgemacht haben, und in dem wissenschaftlichen organismus der schule einbegriffen sind, so nehmen sie ihre zuflucht zu den technischen lehrern, elementarlehrern oder turnlehrern, welche dem eigentlichen schulfache sonst ganz fern stehen. ich will gegen diese letzteren durchaus keinen tadel irgendwelcher art aussprechen; es sind sicher unter ihnen viele, die mit ebenso grossem pädagogischen tact und geschick die schüler höherer lehranstalten zu leiten wissen, wie mancher wissenschaftlich gebildete lehrer der anstalt es nicht versteht, die an turnerischer ausbildung, an turnerischen kenntnissen und fähigkeiten den turnlehrern, welche die gymnastik nicht zu ihrem eigentlichen lebensberuf erwählt haben, weit überlegen sind, im groszen und ganzen aber haben sie einen schweren stand, namentlich mit den schülern der oberen classen, welche dem ihnen nach ihrer meinung nicht geistig überlegenen lehrer das masz von achtung zu-

zuerteilen pflegen, das so häufig dem zeichen- und gesanglehrer zu teil wird. werden diese lehrer aber, wie man so zu sagen pflegt, mit den schülern fertig, dann fehlt ihnen doch meist der innere zusammenhang mit denselben. der elementarlehrer, der im engern verband der schule steht, kann ihn erreichen, dem dem schulorganismus fernstehenden fachturnlehrer wird es sehr schwer, wenn nicht unmöglich werden. dieser letztere gibt ja nicht nur an der einen schule, sondern an so vielen, wie er es ermöglichen kann, turnunterricht, es ist sein lebensberuf und seine einzige verdienstquelle. wird er, der so viel in anspruch genommene, auch das herz und die hingabe, die das turnen erst gedeihlich macht, zu einer so groszen menge ihm meist recht gleichgültiger schüler mitbringen? man vergleiche hierzu: der turnunterricht an der Elbinger realschule von dr. Friedländer, progr. Elbing 1868 s. 2, und dr. Rühl beitrag zur schulturnfrage, progr. Stettin 1882 s. 13 f. wird bei ihm nicht gerade das eintreten, was der geh. regierungs- und provinzialschulrat dr. W. Schrader in dem äuszerst wichtigen § 18 (das turnen) seines buches über die verfassung der höheren schulen (2e aufl., Berlin 1879) sagt: 'dasz in der methodischen schulung das moment der abrichtung zu sehr in den vordergrund tritt, während das moment der gemeinsamkeit und freiheit fast ganz schwindet, dasz je mehr unser turnen den charakter eines technischen classenunterrichtes annimmt, desto mehr seine sittliche wirksamkeit unterbunden und die lust der schüler an demselben erstickt wird.' 'dieses classenturnen in starrer consequenz durchgeführt musz das frische, freie jugendleben ertöten und die lust am turnen zerstören', so sprach schon vor einer reihe von jahren warnend der dir. Bigge in einer abhandlung 'zur pädagogischen gymnastik', programm von Coblenz 1851.

Und nun höre man jetzt die schüler, welche solches classenturnen durchmachen, von dem unterricht reden, man frage auch die turnvereine, weshalb so viele junge leute, wenn sie die schule verlassen haben, dem turnen den rücken kehren. dieser sich wirklich mehr und mehr geltend machenden unlust der jugend am turnen haben aber auch die verfechter des classenturnens nicht ihre augen verschlieszen können. sie beginnen die graue theorie zu verlassen und zurückzukehren 'zu des lebens goldnem baum', zu frohem spiel und heiterer, ungebundener jugendlust. herliche worte sind es und jedem wahren freund der jugend aus der seele gesprochen, mit denen hr. prof. Kloss in Berlin die dritte seiner thesen, welche die versammlung einstimmig annahm, begründete: 'es ist', so sprach er, 'ganz richtig hervorgehoben worden, dasz man den charakter des turnens ganz verkennen und die jugend bald unjugendlich machen würde, wenn man n u r bewegung in reih und glied fordern und n u r einen streng systematischen lehrgang einhalten wollte. die jugend verlangt auszerdem nach einer freiern thätigkeit ihrer leibeskräfte, wobei ihre eigentümlichen neigungen und richtungen zur

geltung kommen, was zugleich für die charakterbildung des einzelnen von belang ist. in dieser beziehung musz alles aufgeboten werden, der jugend ihre jugendzeit zu lassen. und so lange wir die jugend jugendlich erhalten, wird sie auch natürlich und wahr bleiben, und wir geben so gelegenheit, dasz sich starke, gesunde und kräftige charaktere entwickeln, davon man heutzutage so wenig gewahren will. und dasz sich zu diesem zwecke zu der nationalen turnschule auch das freie turnspiel gesellen müsse, ist für uns keine frage mehr, und die schulmänner unserer tage stimmen einmütig und lebhaft unseren bestrebungen zu, die turnspiele zu fördern und die lust der jugend an dem frischen und fröhlichen treiben und den gemeinsamen kampf- und wettspielen zu heben.' alle, die früher auf der schule in riegen geturnt haben, werden sich mit freuden der frohen stunden erinnern, wenn nach dem regelrechten turnen das freie spiel an die reihe kam. da war es aber nicht eine einzelne classe, die sich fröhlich herumtummelte, sondern die schule als solche; nicht eine sexta für sich und eine quinta usw., sondern sextaner und quintaner, tertianer und quartaner usw., wie sie sich fanden, wie neigung und lust am spiel sie zusammenführte. da wuste jeder, ohne dasz der lehrer erst nötig gehabt hätte, anzutreiben, was er spielen sollte. und in diesem zusammenleben, in diesem freien verkehr da schwand der classengeist, der sich jetzt immer drohender geltend macht, und das gefühl glieder eines groszen ganzen zu sein, nicht einer kleinen einheit, war herschend in aller herzen; hier auf dem allgemeinen spiel- und turnplatz, da schlossen sich freundschaften, die die schulzeit weit überdauert haben. dies feld der schule, das wie kein anderes, wie hr. geh. rat Schrader mit vollem recht sagt, der verbindung von freiheit und ordnung, von sittlicher stärkung und herzlicher freude günstig ist, hat das classenturnen unbebaut gelassen, und aus der öden stätte sind statt der lust und freude unlust und mismut emporgediehen. mit um so gröszerer freude können wir die worte des prof. Kloss und seiner von der Berliner turnlehrerversammlung einstimmig angenommenen these, dasz turnspiele und turnfahrten eine notwendige ergänzung der deutschen turnschule bilden, als eine umkehr zum bessern begrüszen. aber man gehe doch nun einen schritt weiter, wozu notdürftig ergänzen, wenn man etwas ganz haben kann. das classenturnen kann nimmermehr jene worte zur wahrheit machen. das spiel der einzelnen classe, die wenn es hoch kommt, alle 2—3 wochen einmal und dann vielleicht nur eine halbe stunde auf befehl spielen musz, ist ein schatten, körper und gestalt erhält es erst, wenn die ganze schule spielt. wie unendlich schwer wird es dann fallen, die sonst streng gesonderten classen untereinander zu mischen, den quartaner z. b. zu bewegen, in einem leichten spiel auch den sextaner aufzunehmen; wie schwer wird es dem lehrer werden, in diesen zusammenflusz einander so fremder elemente das notwendige harmonische zusammenstimmen hineinzubringen. hat er allein den unterricht, dann kann es ihm ge-

lingen, geben ihn 3, 4 gar 5 lehrer, dann haben wir wieder 3—5 abteilungen, die auch im spiel sich nicht zusammenfinden und den nutzen des spieles illusorisch machen werden. von dem turnspiel nun aber sollte man eine einrichtung nicht trennen, welche wohl wie keine andere dem schüler lust und liebe zur turnkunst einzuflöszen im stande ist, ich meine die turnkür. sie wird allerdings noch im classenturnen den oberen classen gestattet, ähnlich wie das spiel wird sie alle 2—3 wochen einmal freigestellt, das ist aber zu wenig. dem turnfrohen, turnlustigen schüler — und ich möchte in diese zahl nicht blosz die oberen classen aufgenommen sehen — musz jede woche einmal gelegenheit geboten werden, in freier, ungezwungener weise sein lieblingsgerät sich zu wählen, hier entweder sich in den ihm gezeigten übungen zu vervollkommnen oder in schwierigeren, der regelrechten turnstunde fernliegenderen seine kräfte zu probieren. und turnspiel und turnkür sollen sich dann nicht an eine stunde anschlieszen oder gar in dieselbe hineinfallen, sondern an einem sonst turnfreien nachmittage soll dazu der ganzen schule gelegenheit geboten werden (vgl. Schrader in der oben angeführten schrift s. 77 und das dort citierte programm des dr. Koch über den erziehlichen wert der turnspiele; ebenso meinen bericht über den turnunterricht an den höheren lehranstalten der Rheinprovinz s. 162. ich setze auch noch hierher eine stelle aus einem correferat der ersten rheinischen directorenconferenz s. 41: 'wenn die leibesübungen eine immer höhere und wesentlichere stellung in unseren erziehungsplänen erhalten, wenn es gelingt, mit der disciplin, mit dem namen der r i e g e auch die freie lust des turnerischen spiels zu verbinden und namentlich auch die erwachsenen schüler für freiwilliges und anregendes spiel zu gewinnen, so ist für das hohe ziel [den wahrheitssinn zu erwecken] etwas wichtiges erreicht').

Dieser äuszerst wichtigen seite des turnens aber hat das classenturnen namentlich in den letzten jahren ein fast unüberwindliches hindernis in den weg gelegt, es sind das die für die meisten anstalten zu klein angelegten turnplätze, vor allem die oft im verhältnis zur schule winzigen turnräume, denen man mit dem namen säle oder gar hallen zu viel ehre anthut. der grundsatz des classenturnens, dasz für seine zwecke nur eine classe zu beschäftigen, also höchstens 50—60 schüler zu vereinigen seien, ist natürlich von den regierungen mit hoher freude ergriffen worden, da so ersparnisse an den turnräumen gemacht werden konnten, welche man nun einer so kleinen schar entsprechend erbauen liesz. und so wurden denn, ohne die frequenz einer anstalt zu berücksichtigen, ohne daran zu denken, ob das classenturnen an jeder schule wirklich durchgeführt werden kann, indem man schulen mit 100 und mit 600 schülern in eine gleiche linie stellt, die turnräume nach vorschrift nur für 50—60 schüler eingerichtet. ich kann aus eigner praxis ein recht krasses beispiel anführen. für den neubau des Friedrich Wilhelm-gymna-

siums in Köln war auch eine der schülerzahl (über 600) entsprechende turnhalle vorgesehen worden. platz genug war da, die kosten waren verhältnismäszig nicht hoch, da aber wurde, weil ja das classenturnen nur einen raum für 50 schüler nötig hat, der erste plan gestrichen, und so hat die anstalt, welche, wie die mehrzahl aller schulen im deutschen reich, ein classenturnen aus den oben angeführten gründen nicht durchführen kann, eine halle erhalten, welche das turnen bei schlechtem wetter und im winter auf ein minimum beschränkt, und die im sommer auf dem geräumigen turnplatz in hoher blüte stehende turnkür zwingt sich in die bescheidensten verhältnisse zurückzuziehen.

Wenn ich nun also nach meinen ausführungen den oben ausgesprochenen satz wiederholen musz, dasz das classenturnen in starrer consequenz durchgeführt, das frische, freie jugendleben ertöten und die lust am turnen zerstören wird, so bin ich doch durchaus nicht blind gegen das gute, was das classenturnen, wie Spiess es gewollt und eingeführt, uns gebracht hat; ich verschliesze meine augen auch nicht hartnäckig gegen die fehler und mängel, welche dem alten riegen- und vorturnersystem anhaften, und ich stelle mich durchaus nicht auf den standpunkt, den das neu erschienene handbuch für den turn- und waffenunterricht der jugend von Scheibert und Hönig einnimmt; dergleichen verquickung von schule und militär, von ernst und lächerlichem firlefanz mit ober- und unteroffizier und adjutanten und peinlich eingerichtetem beamtentum, mit fahnen und fähnchen usw. möchte ich doch gern von der schule ferngehalten wissen: ich nehme vielmehr einen vermittelnden standpunkt zwischen beiden systemen ein, den ich mit kurzen worten darzulegen versuchen werde. schon oben habe ich bemerkt, dasz die frei- und ordnungsübungen nur durch den lehrer selbst geleitet werden können. mit dieser forderung ergibt sich von selbst, dasz nicht die ganze schule mit einem male, sondern nur einzelne abteilungen dieselben vornehmen können, wenn sie, um fruchtbringend zu wirken, vom leichten zum schweren ansteigen sollen, und dasz diese abteilungen den classen folgend hergestellt werden müssen. denn dem sextaner können nicht übungen zugemutet werden, die der tertianer macht, und der primaner kann nicht in derselben abteilung mit dem quartaner unterrichtet werden. die abteilungen werden dann aus folgenden classen gebildet: die unterste stufe von der sexta, in welcher die grundlegenden übungen angefangen werden; dann können ohne schaden quinta und quarta zusammenturnen, es folgen die tertianer und den schlusz machen die oberen classen secunda und prima. ich habe aus den programmen ersehen, dasz eine grosze zahl von anstalten diese sich eigentlich von selbst ergebende einteilung anwendet. diese abteilungen also werden, jede für sich, in frei- und ordnungsübungen von dem lehrer selbst unterrichtet, bei den gerätübungen dagegen tritt die riegeneinteilung unter vorturnern ein, welche aus den oberen classen genommen

werden und in der oben ausgeführten weise vorgebildet worden sind. auch bei dem gerätturnen bleiben die classen für sich. von der sexta abgesehen, welche allein unterrichtet wird, können nicht quintaner in einer quartanerriege stehen usw. und umgekehrt, schon aus dem einfachen grunde, weil dadurch der methodische gang des geräteturnens durchbrochen würde. sind jedoch zwei sexten und zwei quinten usw. vorhanden, so werden diese ohne jedes bedenken durcheinandergemischt. so steht zunächst der schüler der unteren und mittlern classen durch seinen vorturner mit den oberen classen in beziehung, er hat auszerdem in dem vorturner einen nicht zu unterschätzenden sichtbaren antrieb vor augen, durch eifriges streben und mühen einstmals auch zu diesem ehrenvollen amte gelangen zu können, dann aber bleiben alle mit ihren kameraden, die auf derselben alters- und bildungsstufe stehen, in inniger verbindung, und dem classengeist wird ein starkes hindernis in den weg gelegt. in den unteren classen der sexta und quinta kann man hier die nicht uninteressante erfahrung machen, dasz, wenn zwei classen A und B vorhanden sind, durch die mischung derselben in der turnstunde die oft genug vorkommende prätension des sextaners A, dasz er mehr sei als der sextaner B, aus dem wege geschafft wird.

Wenn ich oben die wenig ersprieszlichen folgen angegeben habe, welche das durch das classenturnen bedingte gemeinturnen mit sich bringt, so verkenne ich doch auch nicht das gute, was in demselben liegt, nur darf es nicht der gewöhnliche mauerstein sein, mit dem das turngebäude aufgeführt wird, sondern die das ganze zierende krone desselben. haben die riegen unter ihren vorturnern einen bestimmten kreis von gerätübungen durchgemacht, so dasz der lehrer überall ein bestimmtes masz von fertigkeit voraussetzen darf, dann ist das gemeinturnen als ein vorzügliches mittel zu empfehlen, das interesse und die lust der schüler am turnen zu erhöhen, und selbst dem vorturner einen antrieb zu geben, dasz er mit seiner riege nicht hinter den anderen zurücksteht. ist z. b. in der tertia am barren die wende und kehre so durchgeübt, dasz der lehrer in allen riegen, insoweit es möglich ist, ein gleichmäsziges können ersieht, so lasse er die riegen zur gemeinübung zusammentreten und gleichsam wie in einer prüfung vor seinen augen und denen der ganzen turnabteilung zeugnis ablegen, was sie gelernt haben. dann wird der lehrer seinen lohn finden, und vorturner und schüler werden mit hoher freude sehen, dasz das, was sie in ihren gesonderten riegen vorbereitet, gemeingut der ganzen groszen abteilung geworden ist. also gemeinübungen der mittleren und unteren classen nicht als vorbereitendes turnen für die oberen classen, sondern als schluszstein des riegenturnens aller classen. zu solchem abteilungsturnen in riegen tritt nun nicht als ergänzung, sondern als notwendig integrierender teil derselben die turnkür und das turnspiel, an denen nicht die einzelne classe, sondern die ganze schule sich beteiligt, und die nicht in den eigentlichen turnunterricht hinein-

gehören, sondern an turnfreien nachmittagen auszerhalb desselben fallen müssen.

Mit einem so eingerichteten classenturnen — ich wähle jetzt mit gutem grund dieses wort auch für mich — das die übelstände des alten riegenturnens vermeidet und die schroffheit und einseitigkeit des jetzigen classenturnens aufhebt, werden auch die klagen der höheren schulen aufhören, dasz das turnen nicht in den lectionsplan passt und dasz das lehrpersonal nicht genügt. denn nehmen wir als normalzeit zwei turnstunden der woche an, so ist das maximum, wenn vier abteilungen gebildet werden, acht stunden, welche sich, ohne den wissenschaftlichen unterricht zu tangieren, mit leichtigkeit an den classenunterricht anschlieszen können. vorturnerstunden, turnkür und spiel sind hier nicht mit eingerechnet, für sie können, unbeschadet des übrigen unterrichtes und der ordnung, ganz auszerhalb der schulzeit liegende stunden eingerichtet werden, und werden für turnkür und -spiel eingerichtet werden müssen. für einen solchen unterricht sind auch nur ein, höchstens zwei lehrer nötig, die aber notwendiger weise der schule selbst angehören müssen und sonst nirgendwo turnunterricht erteilen dürfen. damit breche ich allerdings den stab über den unterricht von turnlehrern, welche das turnen zu ihrem einzigen beruf gemacht haben, ich glaube aber im sinne der höheren schulen selbst und in den meisten fällen nicht zum schaden derselben. dann werden auch die worte Jahns, mit denen hr. prof. Euler in Stettin seine einleitende rede schlosz, sich verwirklichen: 'die turnkunst soll die verloren gegangene gleichmäszigkeit der menschlichen bildung wieder herstellen, der blosz einseitigen vergeistigung die wahre leibhaftigkeit zuordnen, der überfeinerung in der wiedergewonnenen männlichkeit das notwendige gegengewicht geben, und im jugendlichen zusammenleben den ganzen menschen umfassen und ergreifen'.

Nach abschlusz der arbeit ist mir noch ein artikel der Schlesischen zeitung 'für unsere jugend' (abgedrucht in der monatsschrift für das turnwesen, herausgegeben von prof. Euler und G. Eckler, 1882 hft. 10 s. 276 f.) vor augen gekommen, dessen den abschnitt 'turnunterricht' einleitende worte ich nicht unerwähnt lassen möchte. es heiszt dort: 'wir sind ganz gewis keine gegner des schulturnens, aber was man in pädagogischen handbüchern vom turnen rühmt, was Jahn, GutsMuths u. a. als ideal vorschwebte, das leistet der turnunterricht, wie er heute gehandhabt wird, nicht und leistet es vielleicht um so weniger, je weiter sich das schulturnen entwickelt. das klingt zwar paradox, ist aber doch vielleicht nicht unrichtig. je mehr das turnen sich in den organismus der schule einlebt, je mehr das system des classenturnens die freie turngemeinde Jahns ersetzt, desto mehr tritt die freie entwickelung des einzelnen, die ausbildung der individualität zurück.' und ferner gehört hierher aus dem wichtigen jüngst erschienenen ärztlichen gutachten über das höhere schulwesen Elsasz-Lothringens die wohl zu beherzigende

stelle: 'das deutsche (Jahn-Eiselensche) turnen, allgemein auf höheren schulen eingeführt, gibt allein eine völlig systematische ausbildung der muskeln und bietet unter allen körperlichen übungen die gröste manigfaltigkeit, erheischt dem entsprechend sorgfältigen unterricht und überwachung, kann durch zu früh und zu stark geübte aufgaben nachteilig, in einigen stücken sogar gefährlich werden. die Spiess'schen gemeinübungen auf befehl gestatten verhältnismäszig leichte leitung einer groszen anzahl von schülern durch einen lehrer, führen aber leicht zu einer dressur, welche den schüler abspannt und den körper nicht wesentlich kräftigt. turnübungen, welche aus beiden systemen combiniert und in wohlabgewogener stufenfolge während des neunjährigen aufenthalts auf der höhern schule in wöchentlich zwei stunden durchgeführt werden, genügen, um die engern zwecke des methodischen turnunterrichts zu erreichen; für die körperliche ausbildung des schülers überhaupt reichen sie aber nicht aus. vielmehr halten wir es für wünschenswert, dasz neben diesen obligatorischen turnstunden noch wöchentlich sechs (?) stunden gemeinsamen körperlichen übungen eingeräumt werden.'

Köln. F. Moldenhauer.

9.

BERICHT ÜBER DIE VERHANDLUNGEN DER SECHSUNDDREISZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER ZU KARLSRUHE.

(fortsetzung und schlusz von jahrgang 1882 s. 590.)

Dritte allgemeine Sitzung.

freitag, den 29 september.

Freitag, 10 uhr, wurde die dritte allgemeine sitzung eröffnet, in welcher zuerst hr. director dr. Hettner-Trier über die 'cultur von Gallien und Germanien unter römischer herschaft' sprach.

Redner erklärt, dasz es sich in folgendem nicht um den culturzustand ganz Galliens und ganz Germaniens unter römischer herschaft handle, sondern nur um Gallia belgica und das linksrheinische Germanien, oder Germania inferior und Germania superior, und weniger um den culturzustand als um den culturunterschied beider gebiete. die grenze zwischen beiden scharf zu bestimmen, ermöglichen die bisherigen funde nicht, doch dürfte man nicht weit fehlen, wenn man im süden die Vogesen, dann die scheidungslinie der regierungsbezirke Trier und Koblenz, weiterhin die landesgrenze bei Aachen als grenze annimmt. Metz und Trier gehörten zu Gallia belgica. die beiden Germanien aber waren nicht provinzen, sondern militärdistricte, und wurden nicht von statthaltern, sondern von generälen verwaltet, welche unter den statthaltern von Gallia belgica standen.

Als grundunterschied hob der redner hervor, dasz die bevölkerung Belgiens eine bürgerliche, die der Germanien eine in ihrem grundstock militärische war. Gallien galt unmittelbar nach den Cäsarischen kriegen für ein ruhiges land; Germanien aber war bis auf Konstantin eine

militärgrenze, deren besetzung eine militärmacht erforderte, wie sie das römische reich sonst nirgends aufstellte. darum wurde die ganze verwaltung nach militärischen rücksichten geleitet. Xanten war im norden, Mainz wahrscheinlich im süden der militärische stützpunkt, die ganze linie zwischen beiden aber auszerordentlich stark befestigt durch zahlreiche castelle. etwa 90,000 mann bildeten die besatzung. begreiflicher weise übten diese bedeutenden einflusz auf die vermischung der bevölkerung aus: denn den soldaten war das heiraten erlaubt und sie konnten dort nur germanische frauen heiraten. in vororten vor den standquartieren, die stets in der nähe einheimischer niederlassungen lagen, wohnten die familien der soldaten, nach der zeit des Septimius Severus auch diese selbst. mit den vororten verschmolzen die einheimischen ansiedlungen leicht: so entstanden die städte. damit hielt die romanisierung Deutschlands gleichen schritt, denn es ist ausgemacht, dasz jene römischen soldaten meist aus Oberitalien stammten. und die romanisierung wurde auch durch das freundliche verhältnis zwischen den Germanen und ihren besiegern begünstigt: die Ubier neigten sich der römischen cultur willig zu, die Triboker und Nemeter waren zufrieden, ihre wohnsitze beibehalten zu dürfen, und das zusammengelaufene volk der agri decumates verdankte den Römern allein den ungestörten besitz des landes. ganz anders stand es in Belgien: hier hielten sich z. b. die Treverer fern, denen die Römer einen teil ihres gebietes genommen hatten; hierhin lenkte sich der auswandererstrom nicht aus Italien, und der beamtenzuzug war auch nicht erheblich: daher wurde die belgische cultur in weit geringerem masze romanisiert als die Germaniens.

Das schlieszt aber nicht aus, dasz in Trier und Metz bei Treverern und Mediomatrikern römische bauten entstanden und dasz das lateinische die officielle sprache war; nur standen die einheimischen selbst der römischen cultur fern, wie sich z. b. daraus ergibt, dasz die Belgier ihre sprache bis ins vierte jh. bewahrten, während in Germanien das lateinische durchdrang; und daraus, dasz die Belgier ihrer alten religion treu blieben, während in Germanien Mithras, Isis, Dolichenus und alle die alten römischen götter verehrung fanden.

Auch ein eigentümliches princip der namengebung herrschte in Belgien: während sonst das nomen gentilicium vom vater auf den sohn übergeht, wird hier das gentilicium des sohnes vom cognomen des vaters hergeleitet. es ist daher unrichtig das Igeler denkmal als grabmal der Secundinier zu bezeichnen, denn sicherlich hat der vater des Secundinius Securus das cognomen Secundus gehabt.

Noch deutlicher zeigen die grabdenkmäler den unterschied Belgiens und Germaniens. in letzterem nämlich ahmte der steinmetz durchweg seinen italischen kunstgenossen nach, denn wir finden als schmuck der grabmonumente den fusssoldaten dargestellt, bewaffnet oder in der toga (auch wenn er Germane von geburt ist), ferner den reiter, wie er das pferd am zügel führt oder über den feind hinwegsprengt. auch die totenmahle stimmen mit den aus Italien bekannten. einen selbständigeren weg gehen nur verschwindend wenige grabmäler von privatpersonen, so dass die steinmetzkunde am Rhein schlechtweg als imitation der italischen aufgefasst werden muss. anders in Belgien: hier finden sich halbrunde, tonnenförmige grabsteine oder solche von pyramidaler form, und die reliefdarstellungen auf denselben zeigen peinliche wiedergabe der nackten wirklichkeit: jedweder, auch der geringste, bringt auf dem grabstein sein portrait an! häufig sind die monumente von bedeutender höhe; das grösste, die Igeler säule, misst ca. 70 fuss. schuppendach und pilasteranwendung sind an ihnen wesentliche kennzeichen.

An diese darstellung des culturunterschiedes schliesst der redner die schilderung des culturzustandes der beiden nordischen länder unter römischer herschaft.



Bekleidet finden wir die Belgier auf den denkmälern mit einem mantel, der bis zu den füssen herabreicht; die ärmel sind weit; weder vorn noch hinten ist am gewande ein schlitz bemerkbar, dagegen ist oben ein loch, durch das der kopf gesteckt wird; hinten hängt eine kapuze herunter, etwa wie bei mönchskutten: es ist dies die nationale tracht der Belgier, das sagum, nach Diodor meist bunt, karriert oder gestreift. unter dem sagum trug man ein tunicaähnliches hemd, um den hals ein halstuch. häufig liegt auf der linken schulter ein plaid; hosen sind bis jetzt nicht auf den monumenten nachgewiesen. die kleidung der frauen war im wesentlichen der der Männer gleich; bemerkenswert scheint, dass bei ihren strümpfen die grosse zehe von den übrigen zehen getrennt ist, wie bei unsern fausthandschuhen der daumen.

Aller wahrscheinlichkrit nach war diese keltische gewandung auch in Germanien am Rhein die gewöhnliche, denn tunica und toga boten nicht schutz genug gegen die rauhe witterung, und auf einem monumente wenigstens, das zu Köln gefunden wurde, ist auch das sagum abgebildet.

Bedingte das nordische klima ein abweichen von der italischen kleidung, so bedingte es auch veränderungen des italischen hauses. unsere kenntnis vom hausbau ist freilich eine sehr mangelhafte, z. b. ist bis jetzt noch kein städtisches römisches wohnhaus in Deutschland, Frankreich und England aufgefunden worden. wir kennen nur die anlage von villen. von diesen lassen sich zwei arten unterscheiden: die eine mit quadratischem grundrisz, mit einem wirtschaftshof (nicht einem atrium) in der mitte; die andere, elegantere art, rechteckig angelegt. das dach bestand gewöhnlich aus ziegeln nach römischer art; den fuszboden bildete estrich, nicht selten mosaik; die räume sind gröszer als in Pompeji. die wände sind den pompejanischen ähnlich, jedoch weit schlechter conserviert; aber einigemal sind reconstructionen geglückt. die marmornachahmung auf den wänden findet sich nur in gewöhnlichen räumen, architekturstücke sind bis jetzt erst einmal nachgewiesen; meistens war unten ein sockel mit vögeln u. dergl. gemalt, darüber gliederten schwarze pilaster die fläche, auf ihnen erhob sich das gesims. am besten sind die baderäume erhalten, weil ein unverwüstlicher mörtel für sie verwandt wurde.

Das kältere klima bedingte vor allem zwei abänderungen des italischen hauses: die räume musten heizbar und durch glasfenster verschlieszbar sein. die heizung geschah durch hypokausten, oft nur unter der einen hälfte des zimmers, damit der bewohner je nach bequemlichkeit einen wärmeren oder kühleren aufenthalt wählen könne.

Neben den villen befanden sich wohnungen für die landbebauer und handwerker, wirtschaftsgebäude und werkstätten.

Viehzucht und obstbau wurden mit erfolg betrieben, der weinbau um die mitte des zweiten jh. eingeführt.

Unter den industriezweigen war die töpferei hervorragend, aber doch kein gegenstand des exportes. das küchengerät wurde an ort und stelle hergestellt; die götterstatuen dagegen aus Italien importiert.

Zum schlusz bemerkte der redner, dasz die cultur in Germanien bis ca. 250 im groszen und ganzen fortschritt: dann drangen die Germanen vor und das dekumatenland gieng an sie verloren. vor den eroberern muste die römische cultur weichen. weit weniger wurde das belgische Gallien von der völkerwanderung betroffen: hier schritt die cultur auch späterhin vorwärts, denn hier schlugen die kaiser ihre residenz auf.

Als der redner geendet hatte, schlug der präsident, dir. Wendt, vor, nunmehr in die beratung über den nächsten festort zu treten und forderte hrn. prof. dr. Eckstein auf, die bezüglichen verhandlungen zu leiten. derselbe erklärte für wünschenswert, diesmal keinen ort an der peripherie unseres vaterlandes zu wählen und empfahl Dessau als die hauptstadt eines landes, das rein jungfräulich, noch unberührt von

unseren versammlungen, dem norden nahe, dem süden nicht zu fern sei und doch für uns alle von groszer bedeutung, nicht zwar für die philologie als wissenschaft, obgleich uns auch da einige ganz tüchtige namen entgegentreten, aber vor allen dingen als das land der pädagogie, dessen hochherzige fürsten den reformatoren derselben immer eine gastliche stätte bereitet hätten. den anwesenden schulrat dir. Krüger schlage er, wenn kein widerspruch gegen den versammlungsort erhoben werde, zum ersten, dir. Stier in Zerbst zum zweiten präsidenten vor. vor einer abstimmung aber habe er im auftrage der commission zwei vorschläge zu unterbreiten, über welche die nächstjährige versammlung beschlusz fassen solle: einmal sind die jährlichen versammlungen zu viel, eine versammlung secundo quoque anno würde vorzuziehen sein. 'es ist zu bedenken, dasz wir in allen ländern des vaterlandes jährliche versammlungen der lehrer haben, auch der gymnasiallehrer, und zwar solche versammlungen, an denen die durch ihr wissen ausgezeichneten lehrer gern und freudig teilnehmen.' 'der zweite punkt ist delicaterer natur: überall, wo getagt wurde, haben staatsregierungen und städte alles mögliche gethan, um den aufenthalt angenehm zu machen. bei der heutigen enormen zahl der congresse — wer kommt heutzutage nicht zusammen? selbst die barbiergehilfen — sollten die philologen und schulmänner darauf verzichten, eine beisteuer von städten und staatsregierungen zu verlangen und lieber alle kosten selbst tragen.' — Nachdem der redner nochmals eine anfrage wegen der wahl Dessaus gestellt hat, erteilt der präsident dem schulrat dir. Krüger das wort, welcher, falls sich die versammlung für Dessau entscheide, dieselbe im namen der anhaltischen staatsregierung für das nächste jahr herzlich willkommen heiszt und die wahl zum ersten präsidenten annimmt. ein neues gymnasium sei dort eben erst bezogen worden, daher die räumlichen schwierigkeiten beseitigt, welche früher im wege gestanden hätten. eine festhalle freilich, wie die hiesige, ein 'hotel Germania' und gar einen 'bärenzwinger' könne Dessau nicht aufweisen, obwol es sonst durch die erinnerungen an Basedow, Campe und Wilhelm Müller nicht unwürdig sei, der sitz des deutschen philologencongresses zu sein. — Nach einstimmiger wahl Dessaus zum versammlungsort für 1883 erhielt hr. privatdocent dr. Max Koch das wort zu seinem vortrage über 'die beziehungen der englischen litteratur zur deutschen im 18n jahrh.'.

Als die idee des römisch-deutschen imperiums ganz Europa beherschte, war auch die litteratur zum weitaus grösten teile eine internationale. im zeitalter der renaissance begann sich eine scheidung der litteraturen nach den einzelnen völkern anzubahnen. das verhältnis zum classischen altertum, schon vorher nicht wirkungslos, übte auf jede der emporstrebenden litteraturen den bestimmendsten einflusz aus, aber der sondergeist der einzelnen nationen wehrte sich gegen die antike, um seine selbständige stellung zu bewahren. speciell die deutsche poesie, die die alte litteratur nicht entbehren wollte, aber auch kein förderndes unmittelbares verhältnis zu ihr finden konnte, benutzte die englische als verbindendes mittelglied, durch das sie allmählich zur unmittelbaren erkenntnis des altertums gelangte.

Zuerst war eine annäherung an Frankreich versucht worden. so von Opitz, von Gottsched. gegen diesen berief man sich auf die englische litteratur; da aber diese selbst seit der rückkehr der Stuarts unter französischer einwirkung stand, trat selbst Shakespeare zu weit in den hintergrund, um in Deutschland als repräsentant der englischen litteratur angesehen zu werden. Garrick und Voltaire verschafften ihm erst wieder die gebührende stellung; des letzteren vermittelung führte Shakespeare auf dem continente ein.

In der vorbereitungsepoche unserer nationallitteratur wirkten vor allem die lehrgedichte wohlthätig. sie verbreiteten metaphysische und moralische lehren im gegensatz zu den unsittlichen stoffen und dar-

stellungen der zweiten schlesischen schule. Brockes verkörpert den übergang vom italienischen zum englischen einflusz. auf ihn, wie auf Haller wirkten Pope, Thomson, Shaftesbury. Pope, der von Byron als Englands gröster dichter gepriesene classische vertreter der französierten englischen poesie, hatte in England das philosophische lehrgedicht zur höchsten ausbildung gebracht. für die verbreitung seiner werke spricht z. b. das bibliographische factum, dasz von seinem 'Essay on Man' auf dem continent polyglotte ausgaben erschienen, so 1762 eine zu Straszburg in fünf sprachen: englisch, lateinisch, italienisch, französisch und deutsch. Popes schüler war Uz, dann Wieland in seiner 'natur der dinge', ebenso Pyra, dann Lessing. so wenig verständnis des altertums Pope auch als Homerübersetzer zeigte, rechneten es sich Bürger, Stolberg und Voss doch zur ehre, ihn zu übertreffen. durch eigne dichtungen bahnte er den weg zum altertum. Popes und Thomsons richtungen verband Haller in seinen 'Alpen'. Thomson richtete den blick von der übercultur wieder auf die natur zurück: er beeinfluszte Brockes, der schüchtern das einzelne blatt, den baum, das tier, gewissenhaft wie ein botaniker oder zoologe, schildert. Ewald von Kleist geht einen schritt weiter. im 'frühling' wetteifert er mit Thomson in freier naturanschauung. er feiert die natur zum lobe des schöpfers. bei Klopstock endlich 'bezieht der mensch die betrachtung mehr auf sich als auf die umgebende natur': schöner als die natur selbst ist in seinen augen 'ein froh gesicht, das den groszen gedanken ihrer schöpfung noch einmal denkt'. mit dem schritt von der natur zum menschen wird der antike boden betreten und der bisherige führer wird entbehrlich.

Führten die lehrgedichte gelegentlich auch auf irrwege, wie das utilitätsprincip, so wurden sie anderseits auch wieder wichtig durch einführung der groszen das vorige jahrhundert beherschenden fragen. das geistesleben der nation verlangte praktische gesichtspuncte. daher die beliebtheit der fabel. in der 'Hamburgischen dramaturgie' betont Lessing auch die lehrhaftigkeit des dramas. — Die religiösen fragen gewannen gleichzeitig geltung gegenüber der Anakreontik: im epos, in geistlicher ode und geistlichem lied sahen Klopstock, Cramer, Gellert u. a. auf Young als vorbild hin. inhaltlich verwandt waren die englischen 'moralischen wochenschriften', die erbauung durch gefällige unterhaltung anstrebten. Addisons 'spectator' (gegründet 1711) wurde das allgemeine vorbild auch für die Deutschen. noch 1790 erschien ein 'Wiener zuschauer'. zwar war von anfang an in engherziger weise alle politik, alles reden über staat, gesellschaft und individuum ausgeschlossen, dafür aber richteten die moralischen wochenschriften das interesse auf litteratur und wurden so der übergang zu den kritischen journalen. noch weit gröszeren einflusz und darin nur mit Voltaire und Rousseau zu vergleichen, gewann Richardson. Gellert, Klopstock und Lessing bewunderten ihn, wenn auch Mendelssohn die gezierten, vollendet guten oder vollendet bösen romanhelden frühzeitig der kritik unterzog; Richardsons verdienst war es an stelle unsinniger, fabelhafter abenteuer erlebnisse zu setzen, wenn auch ziemlich prosaische. mit dem zergliedern der empfindungen des menschlichen herzens traf er das zeitgemäsze und wurde mit jubel und rührung aufgenommen. zudem schlug er die unsittliche englische komödie aus dem feld, wie er andrerseits jene motive schuf, welche später in der 'nouvelle Héloise' und im 'Werther' so allgemein ansprachen. Lessings 'Miss Sara Sampson' und Wielands 'Clementine von Poretta' stehen ebenso sehr unter Richardsons einflusz wie Gellerts 'leben der schwedischen gräfin von G...' und Wielands 'Agathon', auch 'die bekenntnisse einer schönen seele' in Goethes 'Wilhelm Meister' weisen auf ihn. als aber Fielding und Sterne des lange gefeierten schwache seiten angriffen, nahm die deutsche litteratur ebenso rührig an dieser gegenströmung teil: Musäus 'Gran-

dison II.' und Wielands 'Don Sylvio von Rosalva' gehören dahin. Lessing selbst förderte Bodes übersetzung von Sternes 'empfindsamer reise', wobei er das wort 'empfindsam' zuerst in die deutsche litteratur einführte, eins von den vielen, welche wir der damaligen nahen berührung jener beiden litteraturen verdanken. weiter hat Goldsmith durch seinen 'landprediger' mächtig gewirkt, nicht minder Daniel Defoë durch seinen 'Robinson Krusoe'. wir wollen auch Hogarth hier einschalten, der in Lichtenberg einen ihm ebenbürtigen erklärer fand. und alle diese wirkten durch ihre realistische wahrheit, welche zugleich die einführung Shakespeares vorbereitete: Wieland, dem nachahmer Richardsons und Fieldings, verdanken wir die erste übersetzung (1762 bis 1766). unterdessen war man aber auch von anderer seite Shakespeare näher getreten. Bodmer hatte (1732) Miltons 'verlornes paradies' übersetzt, zur verteidigung Miltons die abhandlung 'vom wunderbaren in der poesie' geschrieben und in dieser Shakespeare bereits erwähnt. es folgte mit Breitingers 'kritischer dichtkunst' (1740) der kampf gegen Gottsched. sein ausgangspunct war ein englisches werk. durch reimlose englische dichtungen befreundete man sich inniger mit den reimlosen des altertums. aber wir musten erst die natur, wie Milton sie bietet, kennen lernen, um natur und kunst in den werken des hellenischen altertums zu verstehen und verstehend zu genieszen. durch Klopstocks Messiade, die im einzelnen auf Milton fuszt, gewann der antike hexameter zuerst feste stellung in der deutschen litteratur. im komischen epos gelang es Uz und Zachariä sogar, sich aus dem banne des englischen musters zu selbständigen dichtungen zu erheben. Goethe und Lenz konnten sich zuerst direct an Aristophanes als vorbild litterarischer satire wenden. — Auf Klopstock hatte aber auch Young mächtig eingewirkt. seine werke hatte Ebert übersetzt. Youngs 'gedanken über die originalwerke' trugen bei zur heraufführung der sturm- und drangperiode und damit sind wir bei Shakespeare angelangt. die ersten bearbeitungen waren die des Julius Cäsar von v. Bork (1741), die Baseler von Romeo und Julia (1758), die Wielandsche (1762). während Wieland in seinen noten noch ziemlich auf Voltaireschem standpunkt steht (nur das genie etwas mehr, den 'wilden' etwas weniger hervorhebt!), war Gerstenberg der erste, der mit schrankenloser bewunderung von Shakespeare sprach und ihn aus seinem zeitalter heraus erklärte. wie Lessing und Herder für diesen eintraten, wie ihn Goethe durch letzteren würdigen lernte, ist bekannt. Shakespeare beherschte die deutsche litteratur und wurde in den 'blättern von deutscher art und kunst' als 'germanischer sänger' gefeiert. die dichter der sturm- und drangperiode waren mehr oder minder seine nachahmer. Herder und Goethe aber verbinden ihre Shakespeareverehrung mit der des altertums. Schröder bürgerte ihn auf der deutschen bühne ein, A. W. Schlegel im deutschen haus. — Herder hatte daneben allmählich sein interesse der englischen lyrik zugewandt: Percys sammlung wurde das vorbild für die 'stimme der völker in liedern'. an Percy bildete sich Bürger, dessen balladen (in Walter Scotts übersetzung) für England selbst eine neue romantische poesie begründeten. wichtig ist ferner Macphersons 'Ossian'. 'er ist von deutscher abkunft, denn er war ein Kaledonier', schreibt Klopstock und begeisterte sich an ihm für deutsches altertum. so sehr wir Klopstocks und der seinigen redliches begeistern belächeln: aus den unklaren dilettantischen bemühungen gieng schlieszlich die germanische philologie hervor. schon Klopstock hatte in England nach älteren deutschen gedichten suchen lassen und H. P. Sturz verfertigte die abschrift des 'Heliand'. aber das 'bardengeheul' hielt desto weniger vor, je unmittelbarer durch Lessing und Winkelmann, durch Heyne und Herder, Wieland, Goethe und Voss unsere kenntnis des altertums wurde. Bentley und R. Wood verdanken wir dabei viel. so haben uns englische poeten und philologen zur erkenntnis des altertums erzogen. die

zeit des anschlieszens an die fremde war überwunden und von nun an begann die deutsche litteratur nach auszen hin zu wirken.

Es folgte der, wie kein anderer, vom herzen kommende und zum herzen sprechende vortrag, den hr. prof. dr. Böckel-Karlsruhe über seinen langjährigen lehrer und freund, über Hermann Köchly hielt:

Köchlys auf einer philologenversammlung zu gedenken, noch dazu auf einer im badischen lande abgehaltenen, bedarf keiner entschuldigung. seit Darmstadt (1845) war Köchly ein eifriger besucher der philologenversammlungen, die ihm manchen vortrag und manche discussion verdanken; in Heidelberg 1865 führte er, kurz vorher erst nach Baden berufen, noch in voller frische und kraft den vorsitz und bot den versammelten mehr als eine gabe in wort und that.

Von dem, was er für die wissenschaft dauerndes geschaffen, soll heute nicht gesprochen werden, obwol sein ganzes wirken den stempel seiner persönlichkeit trug, aber von dem, was er als lehrer gewirkt, hier zeugnis abzulegen, ist eine pflicht der dankbarkeit. wie viele sind hier anwesend, die ihm für ihren beruf vorbildung und begeisterung verdanken. denn gleich den alten humanisten, die er der Heidelberger versammlung mit so viel wärme und anschaulichkeit schilderte, hielt er ein wirken in der studierstube nur für ein halbes leben. ein kreis von schülern oder mitstrebenden war ihm unentbehrlich. drei richtungen sind es, die sich in seiner wirksamkeit unterscheiden lassen: die streng kritisch-philologische methode, wie er sie auf der fürstenschule in Grimma und dann besonders unter Gottfried Hermann sich angeeignet; eine ästhetisch-litterarische, an moderner litteratur und kunst während seiner Dresdener und Zürcher zeit ausgebildete betrachtungsweise des altertums. endlich ein lebendiger sinn für geschichtlich-politische auffassung der alten litteratur, die er so mit politik und geschichte der gegenwart in verbindung zu bringen wuste. so war er, der nicht nur auf dem katheder, sondern auch gern vor einem gröszern publicum sprach, der bei Gottfried Hermann über politische themata disputierte, in Dresden stadtverordneter und mitglied der II. kammer war, endlich auch noch von seinen landsleuten in den reichstag berufen wurde, kein stubengelehrter, sondern wirksam im leben und für das leben: und der kampf des lebens führte den 37jährigen schlieszlich in die laufbahn, auf der er seitdem gekämpft und gelehrt: zur akademischen thätigkeit. der schule in Grimma, 'auf welcher unzweifelhaft jener von Ernesti geordnete compromiss zwischen alter und neuer bildung mit bestem erfolg leben gewonnen hatte', bewahrte er sein ganzes leben hindurch die gröste dankbarkeit; auszer den lehrern der geschichte und deutschen litteratur war besonders der griechische unterricht von Wunder für ihn anregend. so gründlich hier vorbereitet, kam er nach Leipzig: was er aber Gottfried Hermann verdankte, hat er liebevoll und eingehend selbst geschildert in dem denkmal, das er (1874) seinem lehrer setzte. nach kurzer schulthätigkeit in Saalfeld ward er nach Dresden berufen, das ihm wissenschaftliche, künstlerische und politische anregung in reichem masze bot. vor allem griff er hier in die reform des gymnasialunterrichts ein: er war einer der ersten, welche die einseitig lateinische bildung verurteilten, und hoffte, 'das griechische werde einst den ehrenplatz erhalten'. er gründete den gymnasialverein, um eine allgemeine beteiligung des gebildeten publicums an der reformfrage herbeizuführen und wirkte durch discussionen und vorträge; unter dem ministerium Pfordten wurde er mitglied der commission für das schulgesetz. dann kamen die maitage von 1849 und er muste fliehen; unter groszen gefahren kam er nach Brüssel, wo er sich in das studium des Manetho vertiefte, bis er 1850 einen ruf an die universität Zürich erhielt.

Seine vorlesungen umfaszten ein weites gebiet. mit vorliebe legte er autoren zu grunde, die lebendige sacherklärung forderten, wie

Xenophon und Cäsar, oder solche, die wie Aristophanes, Demosthenes, Cicero in innigem zusammenhang mit der politischen geschichte standen und von ihm mit anschaulicher lebendigkeit, oft mit der leidenschaftlichen parteinahme eines zeitgenossen erklärt wurden. daher war auch unter den lyrikern Archilochos sein liebling. daneben las er Homer, oft mit besonderer rücksicht auf die ästhetische würdigung der einzelnen rhapsodien, und die ersten bücher des Livius, letztere wieder der historischen kritik zu liebe.

Klar und bestimmt wie geschmackvoll disponiert war alles, was er vortrug. gern flocht er übersetzungsproben ein, die er mit ebenso groszer strenge als meisterschaft entwarf. der vortrag war stets frei und hinreiszend durch die unmittelbarkeit der empfindung, gleichviel ob er lateinisch oder deutsch sprach. die directe frucht seiner vorträge sind die programmabhandlungen, unter denen die über Homer epochemochend waren.

Den grösten teil seiner arbeitskraft widmete er dem seminar, welchem er eine ganz eigentümliche organisation gegeben hatte. wenn die 'schulmäszigen übungen' vor allem den künftigen schulmann in den stand setzen sollten, grobe misgriffe beim antritt seiner wirksamkeit zu vermeiden, um den schülern nicht gleich alle lust und freude an den groszen muster- und meisterstücken des altertums zu verderben, so waren diese übungen doch weit entfernt, einseitig praktisch zu sein — wie auch wol behauptet wurde —, vielmehr prägte er gerade das dem künftigen lehrer ein, dasz stets selbständige wissenschaftliche arbeit und schulmäszige verwertung bei einem unterrichte, wie er sein soll, unzertrennlich verbunden sein müssen; dasz daher auch die erklärung des leichtesten schulschriftstellers auf streng methodische kritik und exegese sich stützen, diese erklärung selbst aber, bei resignierender beschränkung auf das notwendige von begrifflicher wort- und anschaulicher sacherklärung des einzelnen ausgehend, auf das ganze nach inhalt und form sich erstrecken müsse. er verlangte umfassende gesamtlectüre der classischen schriftsteller, auf der sich erst specialstudien und conjecturalkritik aufbauen sollten; er verlangte auch die kenntnis der philologischen hauptwerke, z. b. der Wolfschen prolegomena, des Lehrsschen Aristarch, der Ritschlschen prolegomena usw. als später die von ihm begründete organisation des philologischen seminars infolge persönlicher differenzen zerstört wurde, betrieb er die pädagogischen übungen privatim. grosz war zu allen zeiten sein interesse am schulwesen und nicht am wenigsten hat er zur reorganisation der badischen gelehrtenschulen beigetragen.

Von weiterer thätigkeit aber ist ihm unvergessen, wie er zu Zürich das noch jetzt blühende philologische kränzchen schuf, wie er als mitglied der dortigen antiquarischen gesellschaft und als mitglied der Heidelberger pädagogischen gesellschaft wirkte, wie er auf mittelrheinischen und allgemeinen deutschen philologenversammlungen thätig war, wie er durch populäre vorträge und aufführung antiker dramen, wie der Perser des Aeschylus, zur lebendigen auffassung des altertums in weiteren kreisen beitrug.

Der liebste gedanke seines lebens, Hellas mit eignen augen zu schauen, sollte noch kurz vor seinem tode erfüllt werden. im september 1876 reiste er in gesellschaft des erbprinzen von Meiningen über Bologna, Florenz, Rom, Neapel, Brindisi nach Olympia und durch die Peloponnes, wo er u. a. das schlachtfeld von Mantinea eingehend untersuchte. über die eindrücke in Athen berichtete er mit gröster begeisterung nach hause. ein sturz mit dem pferde auf dem schlachtfelde von Marathon blieb ohne folgen, und er rüstete sich zu einer reise nach dem norden Griechenlands. dem schlachtfelde von Platää, das er zu studieren gedachte, war er schon nahe, als ihn sein altes leiden überfiel und zur rückkehr nach Athen zwang. die heimreise

muste angetreten werden, unter groszen qualen gelangte er nach Triest. im gefühl des nahen todes dichtete er sich selbst die grabschrift, die jetzt auf seinem leichensteine steht:

Ἀρμίνιος Κοίχλυς, ὅτ' ἀεί γ' ἐπόθησεν Ἀθήνας
ὀψὲ τυχὼν ἰδέειν, μοῖραν ἴδεν θανάτου.

sein tod erfolgte am 3 december 1876.

Nachdem noch der präsident dem vortragenden für den act der pietät gegen den unvergeszlichen toten gedankt hatte, wurde die sitzung geschlossen.

Der nachmittag von 2 uhr an war zur besichtigung der hiesigen sammlungen bestimmt. in der 'kunsthalle' war die nach Launitz' plane methodisch angelegte 'sammlung der gypsabgüsse' geöffnet und auszerdem die gemäldegallerie, besonders bedeutend durch Holländer und zahlreiche moderne meister wie Schwind, Schirmer, Lessing und Feuerbach. noch allgemeinere beachtung fanden die 'vereinigten sammlungen' in ihren prächtig ausgestatteten räumen: da fesselte die einen die reichhaltige naturwissenschaftliche sammlung, andere die waffenkammer, deren hervorragendste specialität die türkischen trophäen des markgrafen Ludwig Wilhelm sind; wieder andere die geschmackvoll geordnete ethnographische sammlung, und die für das studium der prähistorischen cultur Badens wichtigen reste aus der pfahlbautenzeit. eine augenweide aber für archäologen ist die sammlung antiker vasen und terracotten, groszenteils von major Maler, dem damaligen badischen geschäftsträger am römischen hofe, aus apulischen und sicilischen funden angekauft; und deren schönstes stück die prachtamphora aus Ruvo, 1838 in Neapel vom obersten Cav. Lamberti erworben; ferner die von Furtwängler kürzlich in Athen angekaufte weibliche statuette aus Tanagra, ferner die merkwürdige 'Jo' aus Centorbi in Sicilien. ebenso fesselte die sammlung antiker bronzen, deren glanzpunct eine reihe gut erhaltener schutzwaffen aus etruskischen und süditalischen gräbern ist: zwei griechische helme aus Canosa, noch versehen mit den stützen für raupen und büsche; die prächtigen bronzepanzer, bronzegürtel und rundschilde, dann die schutzstücke für das pferd: brustschilde und roszstirnen; ferner der künstlerisch schöne etruskische dreifusz und die beiden Mithrassteine von Neuenheim und Osterburken. — Gleichzeitig waren das groszh. münzcabinet und die hof- und landesbibliothek geöffnet. eine auswahl seltener, namentlich auch antiker münzen war aufgelegt, ebenso eine anzahl handschriften. speciell an griechischen und lateinischen handschriften ist die hiesige bibliothek nicht reich: es lagen etwa auf: ein Nemesius de natura hominum (in. saec. XVI), wichtig als einer der bessern texte; ein Macrobius (saec. XIII); die Reichenauer handschrift des Martianus Capella (saec. X); ein Hegesippus, hist. excidii Hierosolymitani (saec. X); drei Serviushandschriften, darunter die beiden Reichenauer (saec. X) von gröszerem wert; Priscians periegesis, eine der älteren handschriften (saec. IX); zwei handschriften des Baeda und Priscian mit irischen glossen (saec. IX); zwei Cassiodorhandschriften (saec. X); ein Aldhelmus de metris (saec. IX). mit rücksicht auf die orientalisten war eine der ältesten hebräischen bibeln a. 1105 ausgestellt; eine andere saec. XIII, welche Reuchlin von kaiser Friedrich III zum geschenk erhalten hat; der wichtige talmud Babyl. c. 1400; eine türkische chronik (Cremor chronicorum Turc. a. 1595); eine palmblätterhandschrift des Râmâyanam Valmîki; mit rücksicht auf die germanisten und romanisten: die sprachgeschichtlich wichtigen altdeutschen Reichenauer und St. Petriner glossen (saec. IX und XI); die St. Petriner handschrift des j. Titurel a. 1431; die St. Blasier und Durlacher handschriften deutscher lieder (saec. XV); Amys et Amilloun (saec. XIV ex.) usw. mit rücksicht auf charakteristische schrift oder schönheit der miniaturen und initialen lagen auf: eine italienische handschrift des Nepos (saec. XV); drei lateinische handschriften der evangelien (saec. XII und XIII); Brunetto

Latini saec. XV ('le livre dou tresor'); Missives et Rondeaux (s. XVI). interessant sind auch zwei palimpseste (saec. VI): über gallicanischen messen und theologischen tractaten theologische und grammatische abhandlungen; ferner eine von Murner eigenhändig geschriebene und mit eigenhändigen federzeichnungen versehene übersetzung des Sabellicus; endlich fesselten Joh. Peter Hebels briefe. von alten drucken erwähne ich Janua Catholicon; Parzival a. 1477; pentateuch hebr. Bonon. 1482; bib. hebr. Soncino 1488.

Das im stadtgarten anberaumte concert muste des wetters wegen abgesagt werden. abends 9 uhr fand der von der stadt gegebene festcommers in der festhalle statt. die wirkung der architektonischen gliederung des saales, erhöht durch tausende von flämmchen, die sich an den auszenlinien der gallerien hinzogen, war eine glänzende; ein treffliches orchester, treffliche trinksprüche und das köstliche liederbuch erhöhten und erhielten die festliche stimmung bis zum frühen morgen. der erste toast, den der präses prof. dr. Goldschmit ausbrauchte, galt unserm kaiser, zugleich auch unserm groszherzog, 'dess' name stets neben dem namen des kaisers genannt werden sollte, in dessen land der alte gegensatz von fürstengewalt und kaisergewalt längst verschwunden ist!' es wäre vergeblich, alle die heiteren und ernsten trinksprüche aufzählen zu wollen: da interpretierte prof. Hermann-Mannheim sein 'köstliches lob der philologie' und trank auf die universitätsprofessoren; da wandte sich prof. Eckstein an die 'neugierigen' Karlsruher damen, die von den gallerien herab inspicierten, was denn eigentlich ihre gatten, brüder und söhne auf solch einem commers trieben, und trank auf Karlsruhe. ihm dankte stadtrat Böckh und feierte Curtius. und dieser wies dankend jedes persönliche verdienst bei seinen leistungen zurück: ein günstiges geschick, entwickele er, habe ihn vor vielen anderen bevorzugt. was er sei und was er gewirkt habe, verdanke er Griechenland. in seiner jugend schon sei ihm vergönnt gewesen, unter dessen glänzendem himmel zu weilen: da sei in ihm die liebe zu jenem lande erwacht, das damals freilich noch nicht das Griechenland von heute war, denn wenige trümmer nur waren aufgedeckt: der geist muste sich damals aufbauen, was unverhüllt in unsern tagen vor dem staunenden auge liegt. und als ihn die begeisterung voll erfüllte und er sie allen, allen mitteilen wollte, da hörte einen seiner vorträge auch eine hohe frau, die wissenschaft und kunst zu allen zeiten geehrt und geschützt hat, und sie erwählte den redner zum erzieher ihres sohnes — des jetzigen kronprinzen des deutschen reichs! so führte den Nichtpreuszen, den sohn der freien hansestadt, seine liebe zu Griechenland in das Haus der Hohenzollern, und er wiederum führte den zögling in seine heimat, zeigte ihm das weite deutsche vaterland und erweckte in ihm neben der liebe zur engeren heimat frühzeitig die liebe zum gemeinsamen deutschen vaterlande. und gleiche liebe fühlte sein zögling für die kunst; er äuszerte, einst müsse die zeit kommen, in der man die schätze heben könne, die Hellas boden berge! Friedrich Wilhelm IV. und unser jetziger kaiser griffen den gedanken damals auf, und die zeit der erfüllung kam. als der grosze krieg geschlagen war, da erklärte der kronprinz, die zeit sei da! wieder zog der redner nach Griechenland, diesmal als der träger einer groszen, uneigennützigen idee: die schlummernden schätze Olympias zu neuem leben zu erwecken! das sei geschehen zu des vaterlandes ehren! der guten stadt Karlsruhe, wo er solche begeisterung für seine sache gefunden habe, dem badischen lande und dem gemeinsamen deutschen vaterlande gelte sein glas! und weiter gedachte schulrat Krüger-Dessau der Karlsruher jugend, die allezeit bereit die fremden 'in der gezirkelten stadt' zurechtwies: 'wie es den philologen ohne sie ergangen wäre, das wage er nicht zu denken.' endlich belebte director Bartholdy-Straszburg das andenken eines nicht mehr gekannten

dichters, des dichters von 'o alte burschenherlichkeit', des kreisphysicus dr. Höfling in Eschwege († 1879); und zuletzt zog oberlehrer Grober-Mühlhausen ein 'bisher unbekanntes blatt' hervor, das er in unverkennbarer anspielung als palimpsest erkannte, worauf er mit kritischer akribie aus lauter löchern und lücken das wort fidelitas reconstruierte — so gieng es, bis der helle morgen durch die fenster schaute, an die wissenschaftlichen pflichten des neuen tages mahnend!

Vierte allgemeine sitzung.

sonnabend, den 30 september.

Zu der vierten und letzten allgemeinen sitzung standen noch vier vorträge auf der tagesordnung, von denen zwei wegen der vorgerückten zeit ausfallen musten: der des hrn. prof. dr. Schiller-Giessen über 'die politik der römischen kaiser gegenüber dem christentum bis auf Diocletian' und der des prakt. arztes hrn. dr. Wilser-Karlsruhe über „sprachvergleichung und urgeschichtsforschung'. zuerst erhielt hr. prof. dr. Theobald Ziegler-Strassburg das wort zu einem vortrage über 'die entstehung der alexandrinischen philosophie', dessen gedankengang etwa folgender war:

'Im anfang war das wort!' die auch den modernen menschen beschäftigende lehre vom wort, vom logos, hat der jude Philo zuerst in den mittelpunct der weltbetrachtung gerückt, der schon deshalb noch immer unseres interesses wert ist. wenn im folgenden das oft erörterte problem von der entstehung und herleitung seiner philosophie und damit der alexandrinischen noch einmal erörtert wird, so veranlaszte dies zunächst das erscheinen zweier schriften von Lucius über die Therapeuten und über den Essenismus, welche uns nahe legen, dasz der jüdische geist, 'wenn auch nicht für sich allein selbständig und in seiner ganzen ursprünglichen reinheit und abgeschlossenheit' der mütterliche schosz gewesen ist, aus dem die alexandrinische philosophie entsprang, während dagegen Eduard Zeller zu dem entgegengesetzten resultat kam: Philo und sein system seien producte des griechischen geistes. zuzugeben ist, dasz der jüdische geist damals vom griechischen wesentlich beeinfluszt war und gerade darum heiszt jene philosophie die alexandrinische, weil sie nur in der atmosphäre von Alexandria sich entwickeln konnte, welches Alexander der grosze mit vollem bewustsein als die stadt des weltreichs schuf. die zahlreich einwandernden juden musten hier ihre abgeschlossenheit aufgeben und musten zu einem integrierenden bestandteil des weltreichs werden. die grosze idee des weltreichs, die damals mit unwiderstehlicher gewalt um sich griff, hat Philo auf den jüdischen glauben übertragen, scheinbar eklektisch, in der that neues schaffend. sein system ist der ausdruck der ideen seiner zeit. obgleich er so den versuch machte, occident und orient denkend zu einigen und das werk Alexanders philosophisch nachzuthun, blieb er doch jude. denn das alte testament blieb für ihn stets das unantastbare buch der bücher, in dem er die gedanken des Heraklit, Plato und der Stoiker, auch des Aristoteles, wiederfand, zu welchem behufe er freilich der allegorie weitesten spielraum liesz. so ist es durchaus alttestamentlich von ihm gedacht, dasz gott viel zu hoch stehe, um selbst der schöpfer oder richtiger der bildner der welt sein zu können. hieraus aber folgt mit notwendigkeit die annahme eines zwischenreiches von kräften, das bei Philo teils an die engellehre, teils an Platos ideenwelt anknüpft, und welches wiederum einheitlich zusammengefaszt wird in dem begriff des logos, jener specifischen schöpfung Philos. deren wurzel aber ruht nicht in der stoischen, sondern in der jüdischen lehre. Philo nahm aus ersterer einzig den namen λόγος, mit dem er die alttestamentliche 'weisheit' wiedergab. durch die transcendenz seines gottes wird Philo weiter zu einem dualismus geführt, dem gegensatz zwischen gott

und der materie. da diesen der griechische geist mit seiner ungebrochenen lebenskraft jederzeit überwand, so kann auch Philos philosophie nicht griechisch gedacht sein, sondern ist jüdisch geblieben. die seele ist ihrer natur nach göttlich, der körper als materiell mit sünde behaftet, folglich auch beider verbindung sündhaft und beider trennung die sittliche aufgabe des menschen. je schroffer Philos dualismus ist, desto nachdrücklicher fordert er erfüllung derselben. anders bei Plato, der die negative richtung seiner moral durch positive forderungen leicht überwindet. 'wo dieser optimist ist, ist jener pessimist.' daher verwirft Philo (in anlehnung an die Stoiker) alle leidenschaften und erkennt in dem schauen gottes das höchste gut. dies wird erreicht durch besondere begnadigung, durch die ekstase. so ist gott — und damit kehren wir zur jüdischen anschauung zurück — der einzige, der das höchste gut geben kann.

Damit ist die möglichkeit, dasz die alexandrinische philosophie aus dem judentum abzuleiten sei, gegeben; zu einem beweis führt die prüfung zweier sekten, der der Therapeuten und Essener.

Die unter Philos namen gehende schrift περὶ βίου θεωρητικοῦ erzählt von den Therapeuten. ihre darin ausgesprochenen ansichten aber sind unzweifelhaft neupythagoreisch und somit wäre Philo ein kind des Griechentums, wenn nicht Lucius nachgewiesen hätte, dasz es niemals Therapeuten gegeben hat und dasz jene schrift einer viel späteren zeit angehört. seinem beweis hat jetzt auch Zeller zugestimmt. — Wie steht es aber mit den Essenern, von denen auszer Philo Josephus und Plinius erzählen? Zeller bestreitet ihren rein jüdischen ursprung, was wiederum Lucius bekämpft. und darin hat der letztere recht, dasz, wenn einmal, wie es der fall ist, der bruch mit dem jüdischen opfer- und tempeldienst und dem jüdischen priestertum erfolgt war, sich hieraus leicht die übrigen besonderheiten der Essener erklären. nur hat Lucius eine reihe einzelheiten noch zu wenig beachtet. so ist die verschmähung der ehe bei den Essenern in der jüdischen gesetzgebung begründet, ebenso die verwerfung der tieropfer, die neigung zu ekstatischem weissagen, der glaube an wunder; und dergleichen anhaltspuncte giebt es die hülle und fülle; selbst die allegorische schriftauslegung weist deutlich auf die symbolik des alttestamentlichen cultus. die Essener blieben also trotz des äuszeren bruchs mit dem jüdischen tempeldienst echte juden, wenn auch ihr judentum nicht das ursprüngliche ist, sondern ein durch das exil und nach demselben modificiertes. so erklärt sich ferner das hereingreifen fremder einflüsse: des Parsismus, welcher im sonnencultus der Essener, aber auch in der engel- und teufellehre des alten testaments zu erkennen ist, und des Buddhismus. griechische vorbilder sind dagegen viel schwerer aufzuweisen: der Neupythagoreismus, an den man zunächst denken könnte, ist erst hundert jahre später entstanden als die essenische secte, und wie käme er nach Palästina.

So 'kann also Philo dem judentum erhalten bleiben: innere gründe sprechen dafür, Therapeuten und Essener bilden keine instanz mehr dagegen'.

Es folgte der vortrag des oberlehrers hrn. dr. Soltau-Zabern, der leider bei der hast und den kürzungen, welche die vorgerückte zeit notwendig machte, nicht mehr zu der ihm gebührenden geltung kam. das thema war 'der ursprung von census und censur in Rom'.[2]

Anziehender, erklärte der redner, als alle historischen und sagenhaften einzelheiten der älteren römischen geschichte ist die entwicklung der staatlichen und rechtlichen institutionen des alten Rom; so die frage nach dem ursprung von census und censur. 'die censoren waren in historischer zeit die höchsten wächter über sitte, zucht und ehren-

[2] in folgendem mitgeteilt unter zum teil wörtlicher benutzung des freundlichst vom redner zur verfügung gestellten manuscriptes.



haftigkeit der bürger. aus ihnen ward der princeps senatus, der vorsitzende jener versammlung von königen, genommen. die censur galt als die κορυφὴ τιμῆς. die censoren wurden, jedenfalls in späterer zeit, aus den angesehensten consularen erwählt. durch die aufstellung des budgets, die nutzbarmachung des staatseigentums, die leitung der staatsbauten usw. war der censur eine in alle zweige des staatslebens eingreifende thätigkeit eingeräumt, deren factischer einflusz in der regel noch gröszer war, als selbst ihre rechtliche competenz.' leicht könnte man versucht sein, den census in übereinstimmung mit der tradition auf Servius zurückzuführen; die censur wäre dann gestiftet, um den von äuszeren kriegen vielfach abgehaltenen consuln erleichterung zu verschaffen. aber Servius war nichts anderes als 'der reorganisator des heeres', der 'urheber der formierung eines zweilegionencorps' (denn das sind die 85 centurien, 8500 mann der iuniores). wenn niemals die aushebung und bildung des heeres sache des censors oder ein ingrediens des census gewesen ist, so wird der satz 'Servius censum instituit' schon hierdurch beeinträchtigt. 'so lange es keinen exercitus quinquennalis (wie Varro die comitia centuriata nennt) gab, so lange hätte sich der census populi auf eine aufstellung der aushebungsliste und der steuerrolle beschränken müssen.' da aber die centurien- und classenordnung zu Servius' zeit noch nichts anderes war als eine heeresformation und Servius noch kein tributum ex censu eingeführt und erhoben hat, ja, die dienstpflicht und die stellung im heere unabhängig von der höhe des gesamtcensus war, so versteht sich von selbst, dasz auch ein census nicht zum zwecke der bildung von centuriatcomitien oder zur feststellung des gesamtcensus eines jeden bürgers gestiftet sein kann. Servius kann — abgesehen etwa von einer einmaligen genauen catastrierung des ager privatus, auf welcher die aushebungsliste beruhte — 'nicht den census, d. h. eine in bestimmten intervallen wiederkehrende vermögensabschätzung' gestiftet haben. kurz, der census ist nicht älter als die censur, und Servius hat weder comitia centuriata noch census eingeführt.' damit fällt die annahme einer abzweigung der censur vom consulat und es entsteht die frage: was in der zeit des decemvirats die neuschaffung einer finanziellen oberbehörde bewirkt hat, was die einführung einer vierjährigen budgetperiode, einer periodisch wiederkehrenden schätzung des privatvermögens, der verbindung von bau- und finanzwesen und was jene zahlreichen mit dem census zusammenhängenden finanziellen einrichtungen, z. b. indirecte steuererhebung durch pachtgesellschaften, zur verbindung militärischer competenzen und der im übrigen rein finanziellen competenzen eines unteramtes, wie sie die censur umfaszt, ins leben gerufen hat. vorliegende frage aber kann nur nach feststellung der ursprünglichen competenz der censur gelöst werden. dasz dieselbe aus kleinen anfängen zu gröszerer bedeutung erwuchs, hebt schon Livius (IV 8) hervor. Aber auch rationelle erwägungen führen darauf. Mommsen hat im 'römischen staatsrecht' (II 1, 328) nachgewiesen, dasz der censor 'seiner rechtlichen competenz nach den unterbeamten, seinen ehrenrechten nach aber vielmehr den oberbeamten beigezählt werden müsse'. nun sind zwei möglichkeiten: entweder war die censur anfänglich ein oberamt und verlor mit der zeit an machtfülle, oder sie war ein unteramt, dessen competenzen nach und nach erweitert wurden. letzteres ist jedenfalls der fall, denn 1) ist nachweisbar, dasz eine reihe der dem oberamt inhärierenden, den magistratus minores fehlenden rechte den censoren von jeher gefehlt haben, z. b. das recht den senat zu berufen, collegen zu cooptieren, lictoren zu führen; 2) standen die censoren im rang unter dem magister equitum und den praetoren; 3) erhielten die censoren mehrere ihrer ehrenrechte erst spät, nemlich die senatus lectio, den census oder recensus equitum, die censura morum.

Wenn somit klar ist, dasz die censur ursprünglich ein unteramt

gewesen ist, so bleibt noch zu erklären, wie diesem unteramt eine lex centuriata de imperio und wie ihm die berufung des exercitus zur censorischen umfrage auf dem Marsfelde und zur lustration zukam? aus Livius IV 22 erhellt, dasz erst seit dem jahre 434 vor Chr. ein census populi auf dem Marsfelde abgehalten wurde. ferner berichtet Livius, die amtszeit der censoren, welche 435—434 fungierten, und somit überhaupt die censorische amtszeit, sei auf achtzehn monate reduciert worden. so brachte die lex Aemilia mit diesen bestimmungen eine reducierung der amtszeit verbunden mit erweiterung der competenzen. — Wann aber und unter welchen umständen ist die censur als ein finanzamt mit voll vierjähriger amtszeit gestiftet worden? die früheren vermutungen erweisen sich ungenügend. das jahr 434 vor Chr., das Livius als initium censurae bezeichnet, bot keinen besondern anlasz zur neuorganisation der finanzverwaltung. dagegen ergibt sich daraus, dasz diese eine hauptaufgabe der decemvirn sein muste, und aus der verwandtschaft der römischen census- und finanzverwaltung mit attischen einrichtungen — dasz die reorganisation der römischen finanzverwaltung und damit die stiftung von census und censur ein werk der ersten decemvirn war. notwendig war dieselbe damals unleugbar; anderseits aber wandte sich damals Rom an Hellas wegen juristischer erfahrungen und vorbilder. die folgen zeigen sich nicht im privatrecht, aber in der staatsverwaltung und im staatsrecht.

Zunächst sind die allgemeinen principien der römischen finanzverwaltung durch den decemvirat offenbar nach attischem vorbild umgestaltet worden: vor dem decemvirat hatten die consuln freies dispositionsrecht über die casse oder übertrugen die leitung der casse den von ihnen ernannten quästoren. seit dem decemvirat wurden die quästoren vom volk gewählt und — was wichtiger ist — sie durften, abgesehen von einigen notwendigen zahlungen an die consuln, nur gelder aus dem ärar zahlen, soweit sie dazu vom senat ermächtigt waren: das gleiche princip hatte auch die attische finanzverwaltung, so dasz alle fäden derselben in der βουλή zusammenliefen. ferner: vor dem decemvirat lag das recht das staatseigentum nutzbar zu veranlagen mit der verwaltung der staatscasse in der hand der consuln. seit dem decemvirat hatten die censoren ein weitausgedehntes recht über das staatseigentum zu disponieren ohne selbst cassenbeamte zu sein; die quästoren allein zahlten, aber nie ohne anweisung der censoren, consuln, dictatoren. quästoren aber wie censoren waren abhängig vom senat. den censoren entsprechen die πωληταί, den quästoren die κωλαγρέται und ἀποδέκται. noch schlagender ist die analogie zwischen römischer und attischer finanzverwaltung bei der steuererhebung, was um so wichtiger ist, als ursprünglich in Rom ein anderes system herschte: ursprünglich werden die bauern ihre abgaben direct an den staat abgegeben haben; nach dem decemvirat wurden die abgaben durch vermittlung von pächtern vereinnahmt. darin liegt bis ins einzelne nachahmung attischer verhältnisse vor; selbst die rechtlichen formen sind die gleichen. die publicani wie die τελῶναι treten zu pachtgesellschaften zusammen. der manceps entspricht dem ἀρχώνης. weitere analogien bietet die art der taxierung der steuerfähigkeit, weitere die formen der athenischen revision der bundesgenössischen schatzung und der censur. zweifellose anlehnung aber zeigt sich darin, dasz die ältere römische censusperiode quinto quoque anno der attischen πενταετηρίς genau entspricht. das eigentliche vorbild aber des censors war der attische ταμίας τῆς κοινῆς προσόδου, dessen existenz der redner nicht wegleugnen möchte wie manche der neuesten forscher thun. einmal kommt dieser amtsname häufig vor, und jedenfalls hätte ohne einen solchen ταμίας als einheitlichen mittelpunkt der staats- und finanzverwaltung niemals die musterhafte ordnung existieren können, auf welche uns die inschriften jener zeit schlieszen lassen. er war aber vor allem damals unentbehr-

lich, als Athen 400 bundesgenossen zählte. der ταμίας τῆς κοινῆς προσόδου gehörte staatsrechtlich zu den unterbeamten, war formell und rechtlich von der βουλή abhängig, aber er war, wie der censor, factisch von dem weitgreifendsten einflusz. und selbst dann, wenn die existenz des ταμίας fernerhin abgeleugnet würde, bleibt als resultat, dasz die censur, soweit sie selbst und die mit ihnen ins leben gerufenen einrichtungen finanzieller art waren, in attischen verhältnissen ihr vorbild hat. die 454 vor Ch. nach Athen geschickten gesandten haben demnach weniger die privatrechtlichen gesetze Athens als vielmehr die attische staats- und finanzverwaltung zur nachahmung empfohlen.

Zum schlusz erteilte der zweite präsident, geh. hofrat dr. Wachsmuth-Heidelberg, den herren sectionsvorständen das wort zu den berichten über die verhandlungen der einzelnen sectionen, worauf er dann selbst noch den versammelten einen abschiedsgrusz zurief: in einem punkte, hob er hervor, seien die verhandlungen des gegenwärtigen congresses recht geeignet eine vergleichung mit denen aus den zeiten der ersten versammlungen anzustellen: diesmal nemlich hätten die verhandlungen der 'monumentalen' philologie den weiten vordergrund eingenommen und das sei der natürliche ausdruck eines zuges, der die philologie unserer tage beherschte. immer gewaltiger werde der zuflusz der zu tage geförderten monumente, während dagegen das litterarische material sich naturgemäsz in nur geringem grade vermehre. und ebenso natürlich wende sich das interesse den jedesmal neu gehobenen schätzen lebhafter zu. auch die einzelnen disciplinen seien dadurch beeinfluszt worden: von dem festen boden monumentaler thatsachen aus durchströme ein gesunder balsam auch die übrigen teile unserer wissenschaft, die ganze arbeitsmethode derselben sei so in unsern tagen verändert worden. aber die aufgabe der philologie bleibe dennoch ihrem wesen nach dieselbe, wie auch die classische litteratur nach wie vor der mutterboden bleibe, aus dem ein jeder, der dem ganzen zustrebe, seine besten kräfte ziehen müsse. und darum bleibe auch das band, das die philologische wissenschaft mit der humanistischen schule verknüpft, fest, wenn anders die humanistische schule ihrer eigentlichen natur treu bleibe. dieser einklang habe sich während der verhandlungen bewährt, ihn sollten die anwesenden unverkümmert als erinnerung an die festtage mitnehmen.

Darauf drückte der redner den dank des präsidiums für die reiche unterstützung aus, die es von allen seiten gefunden habe, und erklärte die sechsunddreiszigste versammlung geschlossen: 'es lebe die siebenunddreiszigste!'

Damit endete die sechsunddreiszigste versammlung deutscher philologen und schulmänner: reich wie die früheren an wissenschaftlicher anregung, reich auch an freundlichen erinnerungen. die ungünstige witterung hat freilich manche gesellige freude verkümmert (auch der für sonnabend nachmittag noch geplante ausflug nach Pforzheim, in die thäler der Enz, Würm und Nagold muste aufgegeben werden), aber die herzliche aufnahme in Karlsruhe und Baden, die freundliche anteilnahme der bürgerschaft an den verhandlungen, das entgegenkommen der staatlichen und städtischen behörden verdiente und fand dankbarste anerkennung.

Es erübrigt noch in kürze die verhandlungen der einzelnen sectionen zu besprechen, wobei ich die berichte der herren sectionsvorstände in der vierten allgemeinen sitzung zu grunde lege, die mir von den herren prof. Gutersohn, prof. dr. Meyer, bibliothekar dr. Teuffel, dr. Galland, dr. Hanssen und dr. Wiener auf das freundlichste ergänzt wurden.

1. Die archäologische section.

Die leitung übernahm professor dr. von Duhn-Heidelberg; eingeschrieben waren 60 mitglieder.

Zuerst sprach hr. hofrat prof. dr. Urlichs-Würzburg über 'Phidias in Rom'. er stellte die ansicht auf, die eherne statue der Athena von Phidias, welche Aemilius Paullus auf dem Palatin aufgestellt habe, sei wenigstens bis zur zeit Diocletians an ort und stelle geblieben. redner gieng von der erklärung der militärdiplome aus, die bis zu dieser zeit von etwa 90 nach Ch. an 'in muro post templum d. Augusti ad Minervam' befestigt wurden und bewies zunächst, dasz die worte ad Minervam nach dem sprachgebrauche der diplome nur ad simulacrum Minervae bedeuten könnten; eine aedes Minervae habe es auszerdem in jener gegend gar nicht gegeben, Minerva habe dagegen anteil an dem templum Castorum gehabt. dieses aber und folglich auch das simulacrum Minervae stand post templum Augusti. dasz dieser tempel des Augustus nicht in der ebene lag, sondern auf der nordwestlichen seite des Palatin, geht 1) hervor 'aus der constanten bezeichnung in den Arvalacten 'in Palatio'; wohin er durch die angabe der zusammenkünfte 'in Palatio in, ad, ante templum d. Augusti' oder 'templum novum' vom jahre 38 nach Ch. gewiesen wird (einmal sogar schlechtweg 'in Palatio'); 2) aus Josephus' ausführlicher erzählung von dem tode Caligulas, die gar nicht verstanden werden kann, wenn man den tempel in die niederung verlègt. die stelle Suetons, wonach Caligula eine brücke super templum Augusti zum Capitol schlug (sie gieng wohl nicht über die gebäude am forum) musz verdorben sein, etwa aus subter templum Augusti.' 'durch die anlage der kaiserpaläste wurde der standort des bildes nicht verändert, denn der vicus huiusce diei, worin der tempel der Fortuna huiusce diei und somit die statue zu suchen ist, wird noch in der Capitolinischen basis der vicomagistri erwähnt. vor dem tempel stand das bild, nach dem zusammenhang bei Plinius ein colossalbild im freien; denn in quodam simulacro Minervae Palatinae brachte man unter Claudius ein pasquill an.' ist somit die lange existenz der statue sicher, so bleibt dagegen deren gestalt durchaus unsicher, da der vorrat an marmorwerken und die münzen von Domitian und Claudius eine reihe möglichkeiten an die hand geben, die gleich wahrscheinlich oder unwahrscheinlich sind.

Weiter sprach hr. prof. Blümner-Zürich über den 'nudus talo incessens' des Polyklet, wies die bisherigen erklärungen zurück und sucht eine neue auf grund der Talosvase in Neapel zu geben. dieselbe stellt den ehernen Talos dar, wie er zusammensinkend von den Dioskuren gestützt wird. die zeichnung verrät bewustes studium einer bronze; der maler hat, wie redner weiter schlieszt, eine studie des Polyklet copiert: denn, wenn auch nachahmungen statuarischer werke auf vasen selten sind, so liegt hier eine sichere ausnahme vor: die formgebung stimmt ganz mit der des Polyklet. dieselben merkzeichen, welche die verwandtschaft des Diadumenos mit dem Doryphoros ergaben, treffen auch hier zu; vor allem stimmt die bildung des oberkörpers, ebenso stimmen die körperproportionen. die stellung des fuszes ist nur, soweit es der inhalt des bildes verlangte, geändert. das untergesicht ist, wie stets bei Polyklet, ziemlich breit; sonst weicht die gesichtsbildung allerdings von der manier des Polyklet ab. aus alledem glaubt Blümner auch bei Plinius 'talo' als eigennamen fassen zu müssen. Talo wäre accusativ, wie er thatsächlich neben Talon vorkommt. einen Talos also hätte Polyklet gebildet, der etwa mit einem stein in der hand die ankommenden bedrohte (incessentem), und der vasenmaler hätte denselben nachgeahmt, soweit es angieng. — In der folgenden debatte hob von Duhn die schwierigkeiten hervor, die einer unbedingten zustimmung im wege ständen, und nahm besonders an der grammatischen erklärung der worte anstosz.

Endlich legte prof. Blümner noch eine anzahl bisher unerklärter gegenstände aus 'Aventicum' vor, deren erklärung auch die anwesenden nicht zu geben vermochten.

Zwei weitere sitzungen wurden vereint mit der philologischen (kritisch-exegetischen) section abgehalten. in denselben sprach 1) hr. geh. rat prof. dr. Curtius-Berlin über 'die reconstruction des ostgiebels von Olympia', wobei er seine auffassung gegenüber der von dr. Treu rechtfertigte, und 2) hr. prof. dr. Holm-Palermo über den 'rückzug der Athener von Syrakus 413, landschaft und geschichte'. letzteren teile ich ausführlicher mit:

Gelegentlich eines aufenthaltes in Syrakus im märz 1881 unternahm der redner mit Saverio Cavallari, dem gegenwärtig bedeutendsten kenner der sicilischen altertümer, und dessen sohne, zwei ausflüge, um festzustellen, inwieweit die localforschung für die feststellung der rückzugslinie der Athener nutzbar gemacht werden könne und ob die in seiner 'geschichte Siciliens' aufgestellten ansichten zu halten seien oder nicht. der erste ausflug führte nach dem Akraion Lepas, an welchem die Athener am vierten tage ihres marsches zur umkehr gezwungen wurden; der zweite nach dem Assinaros, wo sich Nikias ergab. die früheren annahmen wurden im wesentlichen bestätigt; nur die bestimmung der haltepunkte wurde modificiert, weil sich herausstellte, dasz das stadion in der Thukydideischen geschichte der belagerung von Syrakus nicht auf 187, sondern auf 150 meter zu schätzen ist. — Der verlauf des rückzuges, der gegen Grote und Unger auf acht tage anzusetzen ist, war folgender: am ersten tage verlassen die Athener ihr lager vor Syrakus, überschreiten den Anapos und lagern nach zurücklegung von vierzig stadien auf einem hügel. am zweiten tage legen sie, von den feinden bedrängt, nur zwanzig stadien zurück, worauf sie ihr lager an einem ebenen orte aufschlagen, wo noch wasser zu finden war. am dritten ziehen sie auf das Akraion Lepas zu, müssen aber vor diesem umkehren, und lagern ungefähr an demselben punkte, wie am ende des zweiten tages. am vierten erreichen sie zwar das Akraion Lepas, werden aber zurückgeworfen, stürmen eine von den Syrakusanern in ihrem rücken aufgeworfene verschanzung, schlagen sich durch und lagern wieder in der ebene. am fünften tage versuchen sie wieder vorzudringen, können aber nur fünf bis sechs stadien zurücklegen; in der nun folgenden nacht ändern sie die marschrichtung und ziehen nach dem meere zu ab. am sechsten tage erreichen sie das meer, ziehen auf dem Helorinischen wege nach süden weiter und überschreiten den flusz Kakyparis. Nikias ist voran; Demosthenes wird eingeholt und gefangen. am siebenten tage steht Nikias zwischen dem Erineos und dem Assinaros, wird eingeholt, unterhandelt und kämpft. am achten wird er am Assinaros vernichtet. — Der erste ausflug bezog sich auf die ersten fünf, der zweite auf die weitern drei tage. sicher standen von vorn herein zwei punkte: 1) dasz das letzte lager, von dem die Athener auszogen, nördlich (nicht südlich) des Anapos war. sie zogen auf das rechte ufer desselben und gelangten, westwärts marschierend, in die gegend der heutigen stadt Floridia; 2) dasz sie nicht nach Catania (wie Diodor sagt) wollten, sondern nach südwesten. — Auf grund der oben angedeuteten distanzberechnung ergibt sich, dasz die Athener am zweiten tage nicht ganz bis zum heutigen Floridia kamen. erst von Floridia an begannen die localstudien des redners. er bog hier von der chaussee ab und schlug den reitweg nach der schlucht Spampinato oder, wie sie auch heiszt, Culatrello ein, damit denselben weg, den die Athener am dritten und vierten tage eingeschlagen hatten. sie wollten die höhe gewinnen, um sich aus dem machtbereiche der Syrakusaner zu retten. das war aber nur auf den gangbaren wegen möglich, wie sich aus dem charakter des terrains ergibt: die südostecke Siciliens nimmt der Monte Lauro mit seinen ab-

hängen ein, welche ein ausgedehntes, plateauartiges hochland darstellen. zahlreiche wasseradern haben tiefe risse (cave) in den rand des plateaus gegraben, in denen die alten wege aus der strandebene auf die höhe führen, wie in der cava Spampinato. diese war näher zu untersuchen. der weg von Floridia bis zu ihrem eingang beträgt etwa 2300 meter, die länge der gewundenen cava selbst bis zum Akraion Lepas etwa 3000 meter. unten ist sie etwa 20 meter, weiter oben 80 bis 100 meter breit. Houel, ein französischer reisender der zweiten hälfte des vorigen jahrhunderts, erzählt, vor seiner zeit seien in ihr viele bronzewaffen gefunden worden: ihr verbleib ist unbekannt. ehe man in die cava eintritt, sieht man hinter dem spalt, der die schlucht bezeichnet, einen bläulich schimmernden berg, das Akraion Lepas. es ist dies ein abhang, der sich in einem winkel von etwa 30° erhebt und der nicht umgangen werden kann, wenn man vorwärts will. die Athener musten es überschreiten, wenn sie auf die höhe wollten; sie versuchten es am vierten marschtage vergeblich zu erstürmen. am dritten waren sie nicht einmal, wie redner gegen seine frühere ansicht jetzt annimmt, bis in die cava Spampinato gelangt. während aber die Athener in dieser heraufzogen, errichteten die feinde in ihrem rücken, in der schlucht selbst, eine verschanzung, welche die am Akraion Lepas zum rückzug gezwungenen Griechen stürmten, so dasz sie am abend des vierten tages wieder in die ebene kamen. am folgenden tage gelang es ihnen ebenso wenig die höhe zu erreichen, sie gelangten nur etwa fünf bis sechs stadien weiter, etwas mehr nach süden. in der folgenden nacht faszten sie einen entschlusz, dessen consequente durchführung sie vielleicht gerettet hätte. auf die höhe musten sie: es galt den feind zu täuschen und weiter südöstlich auf der zwischen gebirge und meer sich hinziehenden Helorinischen strasze vorwärts zu kommen. sie marschierten in zwei gesonderten abteilungen, Nikias voran, Demosthenes hinterher. sie überschritten den Kakyparis und wollten in der schlucht des nächsten gröszeren baches, des Erineos, aufwärts dringen, welchen Nikias am sechsten tage erreichte. Demosthenes wurde zwischen Kakyparis und Erineos zur ergebung gezwungen. der Kakyparis ist der jetzige Cassibili, der Erineos ebenso sicher der Cavallata, welcher dem Assinaros, dem jetzigen Fiume di Noto (oder Falconara) sehr nahe flieszt. statt aber am Erineos aufwärts zu ziehen, zog Nikias an den Assinaros: in wilder unordnung stürzten sich die Griechen in ihn um den verfolgenden syrakusanischen reitern zu entgehen und (nach einem marsch über steinige haide in der septemberhitze) ihren durst zu löschen. aber ans jenseitige ufer gelangten sie nicht. die Syrakusaner am jenseitigen ufer wehrten sie ab und machten die erschöpften im flusse nieder. endlich ergab sich Nikias. die stelle läszt sich annähernd dadurch bestimmen, dasz der Assinaros nur in der nähe des gebirges die "hohen ränder hat, von denen Thukydides spricht. — Die gefangenen wurden bekanntlich in die latomien von Syrakus gesperrt. diese waren damals nicht jene reizenden gärten, in welche mönche und reiche privatleute sie verwandelt haben: es waren ungeheure kahle felsgrüfte, vielleicht mehr noch als heute unterirdisch, in denen die Athener der hitze und der kälte unterliegen musten.

2. Die orientalische section.

Die orientalische section, welche unter dem vorsitz des hrn. prof. dr. Merx-Heidelberg tagte, nahm insofern eine von den übrigen sectionen abweichende stellung ein, als sie zugleich und in erster linie die statutengemäsz vorgeschriebene generalversammlung der deutschen morgenländischen gesellschaft war. erst nach erledigung der bezüglichen verwaltungsgeschäfte konnte die zeit auch wissenschaftlichen vorträgen und erörterungen gewidmet werden, erst da trat der charakter der geschlossenen gesellschaft zurück. die geschäftlichen verhandlungen

waren aber diesmal von ganz besonderer wichtigkeit, da die auszerordentlich complicierte frage der künftigen behandlung der wissenschaftlichen jahresberichte vorlag, welche über den jeweiligen stand der orientalischen studien rechenschaft geben sollen, und zwar nicht über die studien in Deutschland allein, sondern soweit solche überhaupt getrieben werden. es ist gelungen die frage soweit zu fördern, dasz sie einer commission zur abschlieszung übergeben werden konnte. nach erledigung dieser angelegenheit wurde zur neuwahl eines bibliothekars an stelle des nach Königsberg abgehenden prof. A. Müller geschritten. dieselbe fiel mit stimmeneinheit auf prof. J. Wellhausen in Halle. — Es folgten vier vorträge: zunächst sprach hr. dr. Cornill-Marburg über 'die textkritik des Ezechiel'. nachdem redner die bedeutung, welche die kritik des Ezechiel im kreise alttestamentlicher forschung einnimmt, sowie den zustand des textes beleuchtet, legte er den plan einer neuen kritischen ausgabe des propheten dar, welche den vorzugsweise auf grund der (selbst mit hilfe der alten versionen berichtigten) septuaginta einer durchgreifenden recension unterworfenen text mit neuer übersetzung bieten soll. — Hierauf folgte ein vortrag des herrn dr. Teufel-Karlsruhe über 'Tahmâsp I und seine denkwürdigkeiten'. redner wies im allgemeinen auf den gewinn hin, welchen die erforschung morgenländischer geschichte aus sorgfältiger benutzung der einheimischen memoirenlitteratur zu ziehen vermöchte und schilderte sodann die persönlichkeit des persischen schâh Tahmâsp I auf grund von dessen handschriftlich erhaltenen denkwürdigkeiten, welche näher charakterisiert wurden. — Darauf sprach hr. prof. dr. Schlottmann-Halle über 'das verhältnis der altsemitischen schrift zur ägyptischen und zur runenschrift'. redner suchte den nachweis zu führen, dasz die runenschrift in letzter instanz vom altsemitischen alphabet und nicht vom lateinischen entlehnt sei, obwohl der weg, auf dem die vermittlung stattgefunden habe, nicht charakterisiert werden könne. — Endlich berichtete herr prof. dr. A. Müller-Halle über seine in Kairo gedruckte ausgabe des Ibn Usaibia und legte die ersten bogen vor. an seine mitteilung knüpfte er einige bemerkungen über die geschichte der älteren arabischen medicin.

3. Germanisch-romanische section.

Die germanisch-romanische section unter leitung des geh. hofrats hrn. prof. dr. Bartsch-Heidelberg zählte 52 mitglieder. der vorsitzende eröffnete sie mit einigen bemerkungen über die geschichte der section, die heuer zwanzig jahre besteht, und reichte dann ein verzeichnis nebst einer kurzen charakteristik der in den letzten zwei jahren verstorbenen mitglieder ein, hierauf wurde auf seinen antrag der beschlusz gefaszt, der reichsregierung den dank für die finanzielle unterstützung bei der abfassung des niederdeutschen wörterbuchs auszusprechen, welches im vorigen jahre seinen abschlusz gefunden hat. die unterstützung war auf frühere anregung der section hin bewilligt worden.

Den ersten vortrag hielt der vorsitzende über 'die gründung germanischer und romanischer seminare und die methode kritischer übungen'. er verbreitete sich nach einem geschichtlichen überblick über die aufgabe des Rostocker und des Tübinger seminars, denen er in den vierziger jahren angehörte, über die schwierigkeit, die praktische schulung der fachlehrer mit dem zweck gelehrter ausbildung zu verbinden, besprach insbesondere die art, wie die textkritischen übungen zu leiten seien, führte aus, wie die einzelnen teile der an einem texte zu leistenden arbeit (beschreibung der handschrift usw.) an die mitglieder zu verteilen seien, und nach welchen grundsätzen die consitution des textes zu geschehen habe.

Hr. prof. Bechstein-Rostock sprach über die Floïa, das älteste maccaronische gedicht der deutschen litteratur. die Floïa gehört dem

ende des 16n jahrhunderts an und ist in niederdeutschem dialekt geschrieben. wie in ähnlichen fällen, bietet der älteste druck viel hochdeutsches, namentlich im vocalismus. der wechsel der verschiedenen latinisierten formen geht nicht ohne besondern grund vor sich und bezweckt zum teil humoristische wirkung. auch lat. constructionen finden sich da und dort. der dichter der Floïa hat sich ein besonderes system zurechtgelegt, vor willkür bewahrte ihn seine classische bildung. die sprache deutet auf einen Mecklenburger oder einen sohn Westfalens als verfasser. man kann daher an Wilhelm Laurenburg denken, prof. der medicin in Rostock.

Hr. Armitage-Heidelberg behandelte den unterschied eines casus rectus der provenzal. participien auf -h (creventah) und eines casus obliquus auf -t (creventat); h wird als resultat der vereinigung t + i in der endung -ti erklärt. verwandte erscheinungen, wie tuh = toti usw., werden in den kreis der erörterungen gezogen.

Darauf sprach hr. archivrat dr. Wülcker-Weimar über Luthers stellung zur kursächsischen kanzlei. auf grund eines reichhaltigen materials aus dem Weimarer archiv stellte der vortragende die bildung einer kursächsischen kanzleisprache nach dem vorbilde der kaiserlichen kanzlei und die eigenartige beschaffenheit derselben dar, behandelte die verwendung dieser sprache auch auszerhalb der kanzlei und zeigte schlieszlich, wie Luther sie aus volksmäsziger quelle bereichert und so ihre erhebung zu rallgemeinen schriftsprache möglich gemacht habe.

Hr. dr. Rieger-Darmstadt sprach über Klingers 'goldenen hahn'. nach ihm hat der dichter dieses märchen umgearbeitet, indem er die gegen das christentum gerichtete spitze abbrach.

Hr. bibliothekar dr. Fischer-Stuttgart behandelte den 'vocalismus des schwäbischen dialekts' und führte die abgrenzung des letztern gegen die benachbarten rheinischen und fränkischen dialekte durch. er beschränkte sich auf den vocalismus, weil der consonantismus mit dem der übrigen süddeutschen dialekte übereinstimmt.

Zuletzt sprach hr. privatdocent dr. Kluge-Straszburg über 'deutsche etymologie'. er bestimmte die aufgabe dieser wissenschaft im einzelnen und betonte insbesondere, dasz entlehnte wörter nicht einzeln in unsere sprache eingedrungen seien, dasz vielmehr jeweils eine ganze gruppe im zusammenhang einer culturbewegung und bestimmter beziehungen zum auslande ihren weg nach Deutschland gefunden habe und dasz demnach sich hier die arbeit des etymologen mit der des culturhistorikers vielfach berühre.

4. Neusprachliche section.

Der vorsitzende hr. oberlehrer dr. Lambeck-Köthen gab zur bezeichnung des standpunktes, den die neusprachliche section einzunehmen gedenke, zunächst eine erklärung folgenden inhalts ab: es sei in der pädagogischen section das bedauern ausgesprochen worden, dasz sich die neusprachliche von der germanisch-romanischen section getrennt habe. indessen sei daran zu erinnern, dasz diese scheidung auf der vorigen philologenversammlung beschlossen worden sei. eine opposition liege durchaus fern. man wolle selbstverständlich auf wissenschaftlichem boden stehen bleiben und deshalb fühlung mit der germanisch-romanischen section behalten. zur secession hätte das rein praktische bedürfnis geführt, durch teilung der arbeit zeit zu gewinnen, was sich ja noch mehr geltend machen werde, wenn die versammlungen nur alle zwei jahre abgehalten würden. die berufsstellung bringe es mit sich, dasz der eine einer historisch-philologischen richtung zuneige, während der andere vorwiegend die zwecke der schule berücksichtige. auch letztere richtung habe auf einer versammlung von philologen und schulmännern ihre volle berechtigung, könne aber auf derselben nicht

zur entsprechenden geltung kommen, weil die zeit für die verschiedenen vorträge nicht ausreichen würde. es sei jedoch wünschenswert, dasz collisionen der beiden sectionen möglichst vermieden würden, damit die mitglieder der neusprachlichen event. an den verhandlungen der germanisch-romanischen section teilnehmen könnten.

Hr. prof. Gutersohn-Karlsruhe sprach über 'den gegenwärtigen stand der englischen schulgrammatik'. beim fremdsprachlichen unterricht sei ein hilfsbuch in der hand des lehrers und der schüler unerläszlich. da aber im gebrauch und in der beurteilung der lehrmittel im allgemeinen noch grosze manigfaltigkeit hersche, sei es dringend nötig, sich über gewisse grundsätze betreffs der brauchbarkeit der schulbücher zu einigen oder wenigstens zu verständigen. darauf stellte der redner in anlehnung an das neue preuszische schulreglement, an die in fachwerken geltend gemachten grundsätze (vgl. J. Storm 'englische philologie' usw., A. Gericke 'der französ. unterricht an der mittelschule') und an die erfahrungen im schulunterricht folgende thesen auf:

1) in der ganzen anordnung des lehrstoffes musz bei einem neusprachlichen schulbuch der methodische gesichtspunkt dem systematischen gegenüber vorherschend sein. im englischen speciell ist ein vorbereitender methodischer cursus über aussprache und orthographie ein unabweisliches bedürfnis.

2) dem princip der concentration des unterrichts musz in vollem masze rechnung getragen sein, in der weise, dasz in bezug auf grammatische regeln alles unwesentliche, nebensächliche fern gehalten wird, während hinsichtlich der vocabeln zuerst nur die in der umgangssprache häufig gebräuchlichen, möglichst dem anschauungskreise des schülers angehörigen zu berücksichtigen sind. eine anordnung der wörter nach gewissen einheitlichen gedankenkreisen empfiehlt sich aus ähnlichen gründen.

3) der hauptwert des guten schulbuches liegt in der richtigen bearbeitung der lesestücke und übungssätze, welche in möglichst einfacher, aber correcter sprache abgefaszt, streng methodisch angeordnet und thunlichst zusammenhängend sein sollen. alle sätze müssen mit den regeln in eine innere grammatikalische beziehung gebracht werden, so dasz sie dazu dienen, dieselben einerseits zu veranschaulichen und anderseits möglichst vielseitig einzuüben. die grammatischen regeln selbst sollen, so weit thunlich, in leicht faszliche, scharfbestimmte sprachform gebracht und in möglichst kleine abschnitte geteilt werden.

In einem zweiten teile des vortrages wurden einige der gebräuchlichsten englischen schulbücher mit bezug auf obige thesen besprochen: als muster verständiger methodischer behandlung des stoffes wird das 'lehrbuch der englischen sprache' von dr. W. Zimmermann (33e aufl., Halle 1882) bezeichnet und der günstigen beurteilung desselben durch die westfälische directorenconferenz unumwunden beigestimmt. der von der kritik ebenso günstig aufgenommene 'theoretisch-praktische lehrgang' von C. Deutschbein (6e aufl., Köthen 1881) ist dem vortragenden nicht aus dem unterrichte bekannt und hält er deshalb in seinem endurteil zurück. Plates vielverbreiteter 'lehrgang der engl. sprache' war seiner zeit ein fortschritt, steht aber nicht mehr auf der höhe der zeit: zu tadeln ist in der elementarstufe die ungenügende berücksichtigung der aussprache, die grosze zahl der vocabeln, der mangel an methodischer anordnung der regeln und namentlich der auswahl der übungssätze; in der mittelstufe die häufung grammatischer regeln. daher ist der unterricht mit benutzung des Plateschen lehrbuchs äuszerst mühsam und wenig erfolgreich. trefflich für die oberstufe ist dr. O. Petry 'die wichtigsten eigentümlichkeiten der engl. syntax' (3e aufl., Remscheid 1880): an regeln ist nur das wichtige gegeben, die übungssätze sind gehaltvoll; nur sind sie zum teil zu schwierig. das 'ele-

mentarbuch der englischen sprache' von dr. J. Schmidt gehört zu den besseren lehrmitteln, dürfte aber für mittelmäszige schüler vielfach zu hoch gehalten sein. weitere lehrbücher konnten bei der kürze der zugemessenen zeit nicht eingehend besprochen werden.

In der nun folgenden discussion erklärt director Krummacher-Kassel, dasz ihm ein methodischer cursus der aussprache nicht für alle stufen unumgänglich notwendig erscheine.

Director Benecke-Berlin hebt als besonders wünschenswert die übereinstimmung der aussprachebezeichnungen in grammatik und wörterbuch des schülers hervor.

Prof. Ihne-Heidelberg macht auf einige unrichtige angaben und druckfehler in den regeln für die aussprache bei Zimmermann aufmerksam und bemerkt, dasz eine zusammenstellung der wörter nach einheitlichen gedankenkreisen für den unterricht nicht gerade förderlich sei.

5. Mathematisch-naturwissenschaftliche section.

Anzahl der eingeschriebenen mitglieder 39; vorsitzender: professor J. Helmes-Freiburg. derselbe trägt zuerst vor über 'die behandlung der schriftlichen mathematischen hausarbeiten der schüler; die unerläszlichkeit solcher arbeiten und die unerträglichkeit ihrer schriftlichen correctur. eine mitteilung aus alter erfahrung'.

Nach eingehender begründung der notwendigkeit schriftlicher aufgaben und deren correctur durch den lehrer gibt redner ein verfahren an, durch welches letztere möglichst mühelos für den lehrer und erfolgreich für den schüler wird. danach werden die zu hause gelösten aufgaben in der schule genau besprochen und dann zu hause in ein reinheft eingetragen. auch die durchsicht dieses heftes wird vereinfacht. es wird nemlich später, nach abschlusz eines gröszern abschnittes von den eingeschriebenen aufgaben eine anzahl in clausurarbeiten von neuem gelöst und vom lehrer sehr genau corrigiert. sie geben ihm aufschlusz über die gebiete, in denen das reinheft des einzelnen schülers einer genauern durchsicht bedarf.

Das verfahren fand bei der section anklang, und es wurde von verschiedenen seiten über ähnliche ausübung an verschiedenen schulen berichtet.

Vortrag von professor dr. Bauer-Karlsruhe: 'vorführung einiger physikalischer apparate'. zuerst wurde mit ausführlicher erklärung die Poggendorfsche fallmaschine vorgezeigt, an die sich einige bemerkungen über die Atwoodsche fallmaschine reihten. es folgte die besprechung eines apparates zur erklärung der inclination der magnetnadel, ferner des Neumannschen modells der brückenwage. ein von Wiedemann construierter apparat zeigte den vorgang bei den intermittierenden eruptionen der geiser. den schlusz bildete ein apparat, der auf einfachste weise sätze über das specifische gewicht der festen körper im versuche vorführen läszt.

Vortrag von professor Rebmann-Karlsruhe: 'der naturgeschichtliche unterricht im gymnasium'. an die besprechung einer reihe von mängeln und miszständen, die dem vollen erfolg des naturgeschichtlichen unterrichts im wege stehen, reihte sich eine anzahl von vorschlägen zu änderungen der gegenwärtig vorherschenden methode. danach soll vor allem die systematik in botanik und zoologie als ziel des ganzen unterrichts aufgegeben werden. die botanik hat aus pädagogischen gründen in den vordergrund zu treten, sie soll im systematischen unterricht in der morphologie gipfeln. in der zoologie sollen mehr als bisher morphologische und vergleichend anatomische momente den unterrichtsstoff bilden. — Mit besonderm nachdruck wird die forderung gestellt und begründet, dasz der geographische unterricht auf naturwissenschaftlicher grundlage aufgebaut und mit dem naturgeschichtlichen unter-

richt verbunden in die hand des lehrers der naturgeschichte gelegt werde.

In der lebhaften debatte, die sich an den vortrag anschlosz, hob prof. dr. v. Freyhold-Pforzheim in ausführlicher begründung den vorrang der botanik vor der zoologie im unterricht hervor. die entgegengesetzte ansicht vertraten prof. Platz-Karlsruhe und reallehrer Bopp-Karlsruhe, während oberlehrer dr. Simon-Straszburg die entscheidung der individualität des einzelnen lehrers zusprach.

Was die übertragung des geographischen unterrichts an die naturgeschichtslehrer betrifft, so sprechen sich prof. Platz-Karlsruhe und Gelz lebhaft dafür aus, während es oberlehrer dr. Slawyk-Straszburg vorläufig noch beim alten lassen will. prof. Platz tritt dem misverständnis entgegen, als ob die historische geographie hier einzubegreifen sei.

4) Vortrag von dr. Sachse-Oppeln: 'über einige sätze vom vollständigen viereck'. der vortrag enthält specialuntersuchungen.

5) Vortrag von prof. Strack-Karlsruhe: 'über mathematische terminologie'.

Redner beschränkt seinen vortrag auf die besprechung der verschiedenen widersprüche, die bei den üblichen benennungen der winkel zweier geraden mit einer transversale zu tage treten.

Prof. Treutlein-Karlsruhe will nur die bezeichnung 'gegenwendige' und 'gleichwendige' winkel beibehalten wissen, während prof. Helmes, prof. Wacker-Durlach und prof. Maier-Karlsruhe die sonst gebräuchlichen namen wenigstens genannt haben wollen.

Prof. Treutlein regt eine debatte über bezeichnungen an, die in Hofmanns zeitschrift vorgeschlagen werden. die winkelbezeichnung $\overset{\wedge}{ABC}$ statt $<$ oder $\sphericalangle$ oder $\langle$ wird abgelehnt und $\sphericalangle$ als die passendste bezeichnung gefunden. bei der debatte über $\cos\alpha^2$ oder $\cos^2\alpha$ für $(\cos\alpha)^2$ wird ersteres lebhaft von prof. Helmes und prof. dr. Bauer-Karlsruhe verfochten, bei der abstimmung wird aber mit 16 gegen 5 stimmen $\cos^2\alpha$ als am passendsten bezeichnet.

Am nachmittag des 29 september wurde im polytechnicum die modellsammlung für darstellende geometrie von der section besichtigt und von prof. dr. Wiener erklärt.

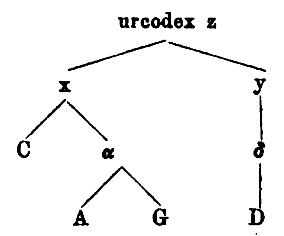
6. Philologische (kritisch-exegetische) section.

Hr. prof. dr. R. Schöll-Heidelberg eröffnet die sitzungen mit der erklärung, dasz es diesmal trotz eifrigen bemühens nicht gelungen sei, den von hrn. oberschulrat Schrader auf der Stettiner philologenversammlung begründeten und mit allgemeinem beifall aufgenommenen vorschlag der herstellung engerer beziehungen zur pädagogischen section durch philologische vorträge von allgemeinerem interesse zu realisieren; dasz dagegen einige sitzungen gemeinsam mit der archäologischen section in aussicht genommen seien. auf prof. Schölls vorschlag wurde hr. prof. dr. W. Hartel-Wien zum vorsitzenden gewählt.

Zuerst sprach hr. prof. dr. A. Hug-Zürich über 'handschriften und textkritik in Xenophons kyropädie'.

Die handschriften der kyropädie zerfallen in zwei familien: hauptrepräsentanten der ersten sind Parisinus (A) und Guelferbytanus (G), die als zwillinge aufzufassen sind. einziger vertreter der zweiten familie ist der Erlangensis (oder Altorfinus, auch Budinus) (D). die abweichungen der beiden familien sind ebenso zahlreich wie bedeutend und deuten vielfach auf bewuste änderung, so dasz Fischer — freilich ohne berechtigung — eine doppelte recension Xenophons selbst annahm. den stellen, wo sicherlich randglossen in den text aufgenommen worden sind, stehen ebenso viele gegenüber, die eine entscheidung nicht zulassen, in denen dann Poppo, Dindorf, Breitenbach, Hertlein und

Sauppe die lesart A vorgezogen haben, weil D oder sein stammvater ϑ durch eine reihe von willkürlichkeiten bedenklich erscheint. wenn Dindorf den grundsatz aufgestellt hat, man müsse sich möglichst der ersten familie, besonders dem 'optimus' A anschlieszen, so hat sich anderseits Cobet veranlaszt gesehen seinerseits den D als 'optimus' auszuzeichnen. ähnlich Schenkl in Bursians jahresbericht (1879), der aber noch weiter geht und D überhaupt zuerst in betracht zieht. somit stehen wir wieder am ausgangspunkte der ganzen frage. behufs erneuter prüfung hat redner die liste derjenigen fälle, in denen Dindorf unter beifall Cobets D recht geben musz, gesammelt und vervollständigt, und kommt zu den schlusz, dasz D unleugbar oft willkürlich geändert hat, dagegen beachtung verdient, wenn seine lesart durch andere, von ihm unabhängige quellen unterstützt wird, etwa durch Juntina und Aldina, denen beide familien zu grunde liegen. noch erwünschtere controle aber gestattet cod. Par. 1640 (C), den H. zuerst für seine demnächst in der bibliotheca Teubneriana erscheinende ausgabe ausgebeutet hat, nach ihm auch Schenkl. was cod. C allein hat, ist mit vorsicht zu gebrauchen, da er von schreibfehlern, auslassungen und willkürlichen änderungen nicht frei ist; anderseits zeigt er manchmal die richtige lesart. wenn aber Schenkl C kurzweg zur zweiten familie rechnet, so ist das nur richtig für buch III 1 bis IV 5, 13, während C in buch I und II, sodann von IV 5, 14 an bis ende des buches VIII unzweifelhaft eher zur ersten familie gehört und aus einer zeit stammt, in der sich die beiden classen noch nicht streng geschieden hatten. das gibt für die zuletzt genannten abschnitte den stammbaum:



das resultat ist, dasz C 1) manche stellen handschriftlich bietet, welche Dindorf usw. aus Aldina und Juntina gegen AG entnahmen; 2) dasz die übereinstimmung von CD gröszern wert als AG hat und auf den urcodex z zurückweist; 3) dasz C die fehler von AG d. h. α zeigt.

Nach diesem durch beispiele vielfach belegten vortrage, dessen zweiter teil, die bedeutung von C für III 1—IV 5, 13, in folge der vorgerückten zeit wegfallen muste, sprach hr. dr. Hanssen-Straszburg über 'die gliederung der im cod. Palatinus erhaltenen sammlung der Anakreontea'. redner wies zunächst auf die wichtigkeit der beachtung der überlieferten reihenfolge der gedichte hin. da nemlich die aufeinanderfolge derselben weder durch das metrum noch durch den inhalt noch durch das alter bestimmt ist, da also der sammler bei der zusammenstellung keine bestimmten grundsätze befolgte, so läszt sich vermuten, dasz die gedichte, die er an einem orte beisammen fand, sei es bei einem dichter, sei es in einer ältern sammlung, sich auch in seiner anthologie beisammen finden. hiervon ausgehend und auf die kriterien gestützt, welche form und inhalt an die hand geben, schälte H. beispielshalber zwei gruppen von gedichten aus der anthologie heraus, nemlich 1) eine kleine ältere, nach den metren geordnete anthologie, welche gedicht 1—20 umfaszt (nach ausscheidung der drei vom sammler dazwischen gestreuten byzantinischen gedichte nr. 2. 3. 5); sie enthielt: zwölf gedichte in hemiiamben (nr. 1. 4. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13.

14. 15), vier in anaclomenoi (nr. 16. 17. 18a. 18b), zwei in selteneren eigenartigen metren (nr. 19. 20) und 2) eine auswahl aus den gedichten eines wahrscheinlich am ausgang der alexandrinischen epoche lebenden dichters, welche nr. 21—34 umfaszt: sieben gedichte in hemiiamben und bezeichnender weise wieder sieben in anaclomenoi.

Darauf machte H. auf ein anderes mittel zur förderung der höhern kritik der Anacreontea aufmerksam: auf gewisse in byzantinischer zeit zur geltung gekommene regeln über die verteilung der grammatischen accente im vers. es herscht nemlich in der byzantinischen epoche einerseits die neigung sowohl die anaclomenoi als die hemiiamben auf der vorletzten silbe zu betonen und auf diese weise metrischen ictus und wortaccent am versende zusammenfallen zu lassen, anderseits ist in den byzantinischen anaclomenoi in der versmitte widerstreit von grammatischem accent und metrischem ictus beliebt. H. erläuterte diese erscheinungen, indem er auf grund reichen statistischen materials nachwies, dasz dieselben mit den allgemeinen für den grammatischen accent im griechischen versbau giltigen gesetzen im einklang stehen; genaures hierüber wird sein demnächst im rhein. museum erscheinender aufsatz: 'ein musikalisches accentgesetz in der quantitierenden poesie der Griechen' bringen. aus den erwähnten beobachtungen läszt sich ein doppelter vorteil für die höhere kritik der Anacreontea ziehen: erstens läszt sich mit ihrer hilfe eine reihe von gedichten mit sicherheit in byzantinische zeit setzen, zweitens kann für andere gedichte, in denen sich die betreffenden erscheinungen nicht zeigen, die entstehung in vorjustinianischer zeit erwiesen werden. und damit ist die möglichkeit gezeigt, den einzelnen gedichten der Anacreonteasammlung sicherer und bestimmter als bisher ihren platz in der griechischen litteraturgeschichte zuzuweisen.

Hr. prof. May-Offenburg sprach über 'die benutzung altclassischer autoren durch einige chronisten des mittelalters'.

Obwohl sich die mittelalterlichen chronisten fast ohne ausnahme der lateinischen sprache bedienten, fehlt ihrem ausdruck doch alle ursprünglichkeit, weil sie die sprache nach eignen und fremden sammlungen von phrasen aus den verschiedensten schriftstellern lernten. das vorkommen einzelner redensarten aus einem autor beweist daher nicht einmal dessen lectüre und thatsächlich erstrecken sich jene sammlungen auch auf autoren, die in den klosterschulen überhaupt nicht gelesen wurden. M. wies die methode der benutzung an einigen chronisten nach, zunächst an Wipo, bei welchem der einflusz der dichter Ovid, Horaz, Virgil, Lucan, Statius, Persius und Juvenal stark hervortritt, daneben der des Sallust. sehr ausgedehnt ist auch die benutzung der vulgata und Wipos proverbia dürfen als nachahmung der proverbia Salomonis bezeichnet werden. auffallend ist, wie wenig Cicero verwertet wurde. bei Bruno zeigt sich vorzugsweise einflusz von Sallusts Catilina. alles in allem aber führen die meisten reminiscenzen auf die poetischen classiker zurück, was aus dem unterricht im versemachen wie dem beginn der lectüre mit den dichtern zu erklären ist. damit hängt auch die vorliebe für poetische einkleidung, wie sie sich z. b. bei Wipos gesta Chuonradi zeigt, zusammen.

Hr. dr. Galland-Straszburg sprach über 'die quantitätslehre Herodians'. im anschlusz an den in seiner dissertation ('de Arcadii qui fertur libro de accentibus'. Straszburg 1882) geführten nachweis, dasz das sogenannte buch περὶ διχρόνων und der kurze abschnitt περὶ χρόνων im 20n buch der ἐπιτομή des sogenannten Arcadius nicht aus zwei verschiedenen schriften Herodians herstammen, sondern dasz beide auszüge aus dem 20n buche der καθολικὴ προσῳδία sind, suchte G. nachzuweisen, wie Herodian das capitel περὶ χρόνων behandelt hat. er zeigte an einigen beispielen, dasz die epitomatoren allgemeine regeln Herodians in mehrere specielle zerlegt haben; gab dann die art und weise an, wie die Herodianischen regeln zu reconstruieren sind und

gieng darauf zu der hauptfrage, der frage nach dem anordnungsprincip, über.

Da beide auszüge — das buch περὶ διχρόνων und das capitel des Arcadius περὶ χρόνων — aus einer und derselben Herodianischen schrift geschöpft sind und beide im allgemeinen dieselbe reihenfolge der regeln aufweisen, so musz diese reihenfolge die echte herodianische sein.

Dasz man bis jetzt das princip der anordnung noch nicht erkannt hat, liegt einmal daran, dasz die epitomatoren, welche das Herodianische capitel περὶ χρόνων aus praktischen rücksichten für die schule excerpierten, fast nur diejenigen regeln auszogen, welche die δίχρονα behandelten und die allgemeinen regeln auslieszen; anderseits kommt es daher, dasz manche regeln thatsächlich durch irgend welchen zufall an eine falsche stelle geraten sind.

Das anordnungsprincip war folgendes: Herodian ordnete die regeln über die quantität nach der silbenfolge.

Das capitel περὶ χρόνων zerfiel in vier hauptteile. der erste enthielt allgemeine regeln über krasis, synaloephe, pleonasmus usw.; der zweite behandelte die quantität der letzten, der dritte die der vorletzten silbe; der vierte endlich die regeln über die quantität des anlautenden vocals.

Aus der vergleichung der verschiedenen uns erhaltenen fassungen der auszüge aus dem Herodianischen capitel περὶ χρόνων mit einander (vgl. die beiden von Egenolff im XXXVIn bande des Philol. herausgegebenen παλαιὰ περὶ ποσότητος), ergibt sich, dasz die überlieferung eine sehr schwankende gewesen ist; es scheint, als ob in einem exemplar regeln ursprünglich am rande und am schlusz der seiten angebracht und später in den text aufgenommen worden sind. für einige dieser regeln läszt sich dies sicher nachweisen; eine gründliche benutzung der noch unedierten auszüge, welche sich in den bibliotheken von Madrid und Paris befinden, wird weiteres beweismaterial liefern.

Hr. dir. dr. Uhlig-Heidelberg bedauert, dasz die vorgerückte zeit eine eingehende discussion nicht mehr gestatte, er möchte aber ein misverständnis zu verhüten suchen, das leicht entstehe, wenn man die bearbeiter der griechischen nationalgrammatiker über Lentz' Herodian reden höre: das buch sei nicht als abschlieszendes anzusehen: einmal seien die Herodian-handschriften noch keineswegs genügend ausgebeutet; sodann sei noch fraglich, was in den byzantinischen schriften über laut- und formenlehre wirklich dem Herodian angehöre; endlich sei die mosaikartige zusammensetzung der in verschiedenen quellen erhaltenen Herodianischen bruchstücke eine zu conjecturale. bei alledem müsten wir aber die gröste achtung vor Lentz' riesenarbeit haben und sollten gern eingestehen, dasz wir die jetzigen schritte ohne das von Lentz gelegte fundament nicht würden thun können. mit dem vorredner stimme er nur in wenigen punkten nicht überein, so in der ansicht von dem ursprung des abschnittes περὶ χρόνων im Arcadius.

Der vortrag des hrn. prof. dr. Christ-München über die Ἀττικιανὰ ἀντίγραφα des Demosthenes muste ausfallen. bei zwei weiteren vorträgen, denen der hrn. geheimrat Curtius und prof. Holm, war, wie oben gesagt, die philologische section mit der archäologischen combiniert.

7. Die pädagogische section.

Der pädagogischen section gehörten 173 mitglieder an. gelegentlich der constituierung führte der vorsitzende, oberschulrat dr. von Sallwürk-Karlsruhe aus, dasz ihm über die erspriezlichkeit der debatten, wie sie in der section geführt würden, von verschiedenen seiten zweifel geäuszert worden wären, während doch nicht nur ein standes-, sondern ein wichtiges bildungsinteresse verlange, dasz die behandlung der die zeit bewegenden zeitfragen nicht der presse allein oder den immer bereiten anklägern unserer jetzigen schulzustände überlassen

werde. kein beruf habe in dieser beziehung mehr zu leiden als der schulmännische: auch längst widerlegtes, ja dinge, die kaum je einmal bestanden hätten, würden der schule zur last gelegt. es bedürften auszerdem zahlreiche fragen, welche ohne eingehende principielle erörterungen nicht gelöst werden könnten, ihrer erledigung, und jeder neue schritt der wissenschaft verlange einen ausgleich mit den pädagogischen forderungen und die umsetzung in die methodische form. ebenso habe die section zu den fragen stellung zu nehmen, welche die geschichte des schulwesens fortwährend zu tage fördere. so habe der badische landtag die regelung des gelehrtenschulwesens durch ein gesetz verlangt. der liberale schulverein für Rheinland und Westfalen bringe die resultate verständig eingeleiteter enqueten zur veröffentlichung. in Elsasz-Lothringen sei eine neue organisation der unterrichtsverwaltung vollzogen worden. in Preuszen seien neue lehrpläne für alle gattungen der höheren schule geschaffen worden. in Sachsen sei ähnliches in vorbereitung.

Zu allen fragen der art habe seiner ansicht nach die section stellung zu nehmen, da sie einzig in umfassender und freier weise einen austausch der meinungen und erfahrungen ermögliche!

Den ersten vortrag hielt director dr. Schmalz-Tauberbischofsheim über 'die übungen im mündlichen gebrauch der lateinischen sprache an den gymnasien'.

Nach einleitenden worten verlangte der redner, dasz die lateinischen sprechübungen im anschlusse an die lectüre systematisch von sexta bis prima betrieben würden. sie seien geeignet, die denkkraft des schülers zu üben und demselben eine gewandtheit und originalität im mündlichen und schriftlichen ausdrucke zu verleihen, welche in gleicher correctheit und eleganz auf andere weise nicht erreicht werden könnten. wenn prof. Teuffel 1868 in Würzburg gesagt habe, dasz wir unsere schüler das lateinische lehren, damit sie denken lernen, damit sie sprechen und schreiben lernen, damit sie ihrem künftigen lebensberufe zu entsprechen wissen, so stimme er dem freudig bei, glaube aber, dasz das lateinische diese hohe aufgabe nur mit beiziehung der sprechübungen lösen könne. dieselben seien nicht selbst ziel und zweck, sondern lediglich das mittel zur erreichung eines viel höhern zieles. mittelpunkt des ganzen unterrichtes sei die lectüre, an welche sich die sprechübungen anzuschlieszen hätten. 'mit einem worte: wir erkennen in den an die lectüre sich anschlieszenden übungen im mündlichen gebrauche der lateinischen sprache ein vorzügliches mittel, das verständnis der lectüre zu fördern und zu vertiefen, die grammatisch und stilistisch correcte und elegante handhabung der lateinischen sprache zu heben und so den zweck des lateinischen unterrichts, ein tüchtiges bildungsmittel für herz und kopf zu sein, zu verwirklichen.' für den beginn der sprechübungen schon in sexta hätten sich gelegentlich auch Eckstein, Fries, Perthes, Lattmann, G. Richter und Weicker ausgesprochen, es gelte den anfänger möglichst bald in das volle leben der sprache einzuführen, demselben die aneignung des sprachgefühls zu erleichtern und die scheu, sich in der fremden sprache auszudrücken, bei ihm nicht aufkommen zu lassen. redner erblickt auszerdem in den sprechübungen ein unentbehrliches glied der methodischen behandlung der lectüre, welche auch schon in sexta den mittelpunkt des unterrichts zu bilden habe. als passendstes lesebuch bezeichnet er das von Perthes und empfiehlt eine neue prüfung der reformvorschläge desselben, da mehrfach mit seiner methode geradezu überraschend günstige resultate erzielt worden seien. für die sprechübungen in quinta verweist redner auf das diesjährige programm von Lattmann, tritt aber mit Genthe und Weicker dem verlangen entgegen, dasz der lehrer 'während der zeit der sprechübungen selbst niemals deutsch spreche, also auch alle nebenbei vorkommenden dinge lateinisch ausdrücke: die zeit des licet exire, domine

doctor usw. sei vorüber; alle grammatischen dinge seien deutsch zu erörtern; auch lasse sich bis in die prima hinauf nicht vermeiden, dasz der lehrer zwischenhinein, um etwas kurz abzumachen, deutsch spreche. ebenso beschränkt er Lattmanns anforderungen an die quarta: während dieser nemlich der ansicht ist, dasz der schüler dieser classe das, was er deutsch gelesen oder deutsch gehört hat, lateinisch vortragen könne, verlangt redner nur, dasz derselbe seinen Nepos versteht, auf die dem lesestoff entnommenen fragen antwortet und über eine recht leichte erzählende partie geringeren umfangs zusammenhängend referieren kann. wie die sprechübungen in quinta die einübung der unregelmäszigen formenlehre, so sollen die in quarta die verwertung der casuslehre im auge behalten. in tertia haben die sprechübungen die aufgabe 'den ganzen sprachschatz Caesars durch die manichfaltigste variatio zum geläufigen, stets präsenten besitz des schülers zu erheben'. in secunda und prima endlich tritt der zusammenhängende lateinische vortrag in den vordergrund; der dialog dient hier nur zur erhaltung und glättung der vorhandenen geläufigkeit. das lateinsprechen gehört aber nicht 'ins interpretieren', sondern 'in die repetition und in die controle der privatlectüre'. auf die nochmalige übersetzung des pensums der vorhergehenden stunde und auf retrovertieren legt redner keinen wert, desto mehr auf repetitionen, welche durch geeignete fragen in groszen zügen den gelesenen stoff lateinisch nochmals vorführen, und schlieszlich in zusammenhängendem vortrage des schülers vom gelesenen zu dem zu lesenden überleiten. wenn aber in den oberen classen gröszere fertigkeit des übersetzens erreicht ist, soll der schüler ganze partien in Livius und Cicero privatim lesen und dem lehrer durch lateinische beantwortung bezüglicher fragen oder durch einen zusammenhängenden vortrag über das gelesene rechenschaft ablegen. auch der lehrer musz gelegentlich zusammenhängend lateinisch sprechen, so etwa die einleitungen in die einzelnen werke.

Zum schlusz entwickelt der redner den gewinn, den er sich von der angegebenen methode verspricht: sie leistet seiner ansicht nach der harmonischen bildung unserer jugend vorschub, indem gleichmäszig mit dem auge das gehör die vermittlung des sprechstoffes an den geist besorgt, sie erhält die aufmerksamkeit rege, sie fördert die lust an der arbeit, weil sie, auge, ohr, verstand und phantasie vollauf beschäftigend, reiche abwechselung in die gewohnte einförmigkeit bringt; sie führt endlich zu selbständiger gedankenarbeit. und ebenso wird der lehrer sich befriedigt fühlen; auch der unterricht in der sexta wird 'zu einer ansprechenden, der entfaltung der phantasie und der praktischen gewandtheit raum gebenden thätigkeit gestaltet' werden. nur musz das deutsche lesebuch 'lediglich ein schoszkind der bequemlichkeit' (nach Ecksteins ausspruch) völlig beseitigt werden. — Als erfolg endlich des so geübten lateinunterrichts läszt sich correctere aussprache der lateinischen wörter erwarten, zweitens die ersparung gar mancher belehrung über 'die stellung einzelner wörter oder satzteile oder auch ganzer sätze'; drittens gröszere grammatische sicherheit, viertens eine hebung der 'übersetzungsfähigkeit der schüler'; fünftens ein wahrer color latinus und vor allem originalität der diction.

In der nun folgenden debatte erklärt sich Eckstein mit dem redner vollständig einverstanden. oberstudienrat Planck-Stuttgart fordert die herren, die das lateinsprechen betreiben oder freie lateinische arbeiten fertigen lassen, zur darlegung ihrer erfahrungen auf, da in Württemberg weder das eine noch das andere bestehe. oberlehrer dr. Kaufmann-Straszburg befürchtet eine überschätzung der sprechübungen: das lateinsprechen sei nur ein auszenwerk; der inhalt und geist des classischen altertums sei die hauptsache und diese müsse man energisch wahren! dir. Wendt empfiehlt das lateinsprechen, weil es eine freiere art biete das gelesene zu wiederholen, dir. Uhlig, weil es zu einer gewissen



correctheit d. h. freiheit von fehlern gegen formenlehre und syntax verhelfe, wobei er freilich gesteht an die idealen ziele, die der redner aufgeführt habe, nicht glauben zu können. prof. Zöller-Kolmar empfiehlt es, weil es das sprachgefühl bilde ebenso wie der lateinische aufsatz. dir. Genthe-Hamburg erklärt als hauptsache, dasz das deutsche übungsbuch schwinde oder doch möglichst reduciert werde. im ganzen habe er die gleiche methode befolgt wie der redner. man solle gegen die sprechübungen nicht zu argwöhnisch sein; man solle nur ein verständnisvolles masz darin halten und die frucht werde nicht ausbleiben. prof. dr. Vogel-Leipzig empfiehlt ebenfalls das lateinsprechen, findet aber doch, dasz Schmalz zu weit geht. er möchte das übungsbuch nicht ganz verbannen und lege auch auf die orthoepie keinen groszen wert. dir. Kromayer-Weissenburg hält für die grundbedingung, dasz erst die universitätsprofessoren das lateinsprechen mehr üben: 'dann erhalten wir lehrer, die für diese übungen qualificiert sind'.

Darauf sprach prof. dr. Schiller-Gieszen über 'den griechischen unterricht in der preuszischen gymnasialreform und die griechischen schreibübungen in der maturitätsprüfung'. redner möchte von vornherein weder die erwartung noch die besorgnis aufkommen lassen, dasz er etwa nur eine polemik gegen die bekannte preuszische verordnung beabsichtige. seine erfahrungen böten keinen grund gegen die gestaltung des griechischen unterrichts in derselben aufzutreten, wenn er auch in einzelnen punkten anderer meinung sei. er bedauere nur, dasz nicht ein weiterer schritt gethan und das französische nach quarta verlegt wurde, da die vermehrung des französischen um vier stunden in quinta, lediglich um eine gleichstellung mit der realschule herbeizuführen, eine quelle von unzulänglichkeiten sei.

Bonitz habe sehr richtig gesagt, 6×7 sei nicht gleich 7×6, denn man werde in der schule stets in 7×6 stunden ruhiger und stetiger arbeiten können als in 6×7. hier (wo, genau gesagt, $4 \times 7 + 2 \times 6$ stunden für genügend geachtet würden) handle es sich um die frage: 'ist gegenüber dem unzweifelhaften vorteile in anderer hinsicht die einbusze, welche durch letztere anordnung des stundenplans entsteht, wirklich so bedeutend, dasz durch sie der humanistische charakter unserer gymnasien ernsthaft bedroht wird?'

Redner, der dieser ansicht nicht beipflichtet, beabsichtigt den nachweis zu liefern, dasz es möglich ist, mit der jetzt dem griechischen gewidmeten zeit alle wünschenswerten ziele des gymnasialunterrichts zu erreichen. nur in éine allgemeine erörterung wolle er eintreten: wenn jeder den nachdruck im griechischen unterricht auf die kenntnis der litteratur lege, so sei unter kenntnis naturgemäsz nur diejenige bekanntschaft mit den schriftstellern zu verstehen, welche auf kenntnis der grammatik und des sprachschatzes basiert, nicht seichte ästhetische schwärmerei auf grund massenhafter oberflächlicher lectüre. da solche kenntnis aber ein gewisses alter, eine gewisse reife voraussetzt, kommt es darauf an, je weiter nach oben, desto mehr raum für das griechische zu schaffen, und aus diesem grunde ist zu bedauern, dasz, während in der preuszischen verordnung zwar für tertia und secunda sieben stunden angesetzt sind, für die classe, in der die litteratur mit dem reichsten gewinn behandelt werden kann, für prima nur sechs bestimmt wurden. es wäre leicht abzuhelfen, wenn man die stundenzahl der prima um eine stunde vermehrte oder wenn man der tertia vier stunden mathematik zuwiese, der prima aber nur drei statt vier.

Es folgt die verteilung der lehrpensa, wie sie zur zeit in Gieszen durchgeführt ist: untertertia behandelt im sommer das nomen, im winter das verbum. den abschlusz bilden die sogenannten groszen verba auf μι, welche aber besser nach obertertia verlegt würden, da sie ihre rechte verwendung und eingliederung in den unterrichtsgang erst in dieser classe finden können.

In der frage der hereinziehung der historischen sprachwissenschaft ist Sch. mit Bonitz' 'masz- und einsichtsvollen' bemerkungen zur Curtiusschen grammatik einverstanden: 'erst das können, dann das erkennen'.

Das übungsbuch von Wesener und die grammatik von Curtius werden zu grunde gelegt. bei der weitschweifigkeit der letztern gilt es den memorierstoff auf das allernotwendigste zu reducieren: 'nur das wirklich gebräuchliche und gewöhnliche wird gelernt, alles seltene, vereinzelte der lectüre vorbehalten'. 'der andere grundsatz ist die gruppierung des gesamten unterrichts um den lesestoff. die schüler haben so gut wie nie im unterricht das lesebuch in der hand. der lehrer spricht den satz vor, der schüler wiederholt und übersetzt ihn . . am besten wäre ein übungsbuch, das nur griechische sätze enthielte . . dadurch, dasz die schüler die krücke des buches entbehren, werden sie an geschärfte auffassung und an rasches zusammennehmen, an geistesgegenwart gewöhnt. mit diesen mündlichen übungen lassen sich ganze partien der einfachen syntaktischen verhältnisse erlernen.'

Schriftliche übungen sind unerläszlich: da sie aber nur dann wert haben, wenn sie vom lehrer corrigiert werden, und dies bei der überfüllung unserer classen grosse schwierigkeiten hat, beschränkt sich die schriftliche übung mit weglassung der häuslichen arbeiten auf die weit wichtigeren classenarbeiten. in den unteren stufen werden nur extemporalien geschrieben: der lehrer spricht den deutschen satz vor, worauf ihn der schüler sofort griechisch niederschreibt; in den oberen classen kommt auf je drei extemporalien je eine classenarbeit, d. h. eine übersetzung aus dem deutschen, jedoch ohne hilfsmittel. der text wird auf allen stufen vom lehrer selbst im engen anschlusz an den grammatischen lehrstoff und die lectüre ausgearbeitet.

Um rasche und präsente verwendung der kenntnisse bei den schülern zu erzielen, wird von der wandtafel intensivster gebrauch gemacht. fast jeder satz wird während der mündlichen übersetzung des einen schülers von einem andern an die tafel geschrieben, dann controlliert und verbessert. bei solchem verfahren kann sich kein fehler festsetzen, ist auch von unselbständigkeit nichts zu fürchten, und der schüler hat ohne alle und jede häusliche schriftliche arbeit eine recht reichliche übung im schreiben.

In obertertia wird der sommer zur einübung der verba auf μι und der häufiger vorkommenden unregelmäszigen verba benutzt; die erwähnung der selteneren wird für das vorkommen in der lectüre aufgespart. eine hauptaufgabe dieser classe besteht aber in der einführung in die syntax, wobei sich Rehdantz' methode (zeitschr. f. g.-w. 1851 s. 398 f.) im ganzen empfiehlt. die beschränkung auf die dem griechischen eigentümlichen grammatischen erscheinungen (partikeln, participialconstructionen und modi) in streng systematischer aufeinanderfolge ist der kernpunkt der behandlung. gelesen werden buch I und II 1—5 der anabasis; die methode ist dieselbe wie in untertertia. die häusliche arbeit besteht auszer im lernen der vocabeln in der einprägung einer musterübersetzung, welche der lehrer nach den übersetzungsversuchen der schüler und der erklärung aller einzelnen schwierigkeiten zu geben hat. bei der repetition derselben werden öfters die bücher geschlossen: ein schüler liest den griechischen text und ein zweiter gibt die übersetzung, oder umgekehrt: rasche zwischenfragen beschäftigen auch die übrigen schüler. die zweite hauptaufgabe ist die einführung in den Homer. 300 verse des ersten buchs der Odyssee werden gelesen und lediglich infolge der intensiven durcharbeitung auswendig gelernt. die ganze Homerische formenlehre wird jeweils an der vorliegenden form erlernt und die eigne combination der schüler hierbei möglichst in anspruch genommen. die extemporalien schlieszen sich wieder dem gange der lectüre und grammatik an; auch der Homerlectüre wird stoff zu schriftlichen übungen entnommen. dieselben geben, sobald die partikellehre

und die participialconstruction begonnen ist, nur noch zusammenhängende stücke, da es sonst an gelegenheit zu deren einübung fehlen würde.

Die untersecunda setzt die einführung in die syntax fort; vielfach vervollständigt sie die in obertertia nur kurz gelernten regeln. hauptpensum ist die casuslehre.

Obersecunda bringt die syntaktische bildung zum abschlusz. für schriftliche arbeiten und grammatische einübungen werden etwa 2½ bis 3 stunden gegen 3½ stunden in untersecunda verwendet: natürlich nicht in grammatikstunden ad hoc, sondern im anschlusz an die lectüre. bei jeder regel spielen die beispiele die hauptrolle: ein canon von meist metrischen beispielen ist für die schüler gedruckt und ersetzt thatsächlich die grammatik. zum beweis, dasz der schüler die einzelnen fälle unter die richtigen regeln zu subsumieren weisz, musz er bei den in der lectüre vorkommenden beispielen häufig das bezügliche beispiel statt der regel angeben.

Unleugbar aber ist, dasz sich der syntaktische teil der Curtiusschen grammatik noch viel weniger für die schule eignet als die formenlehre. er enthält auf 170 seiten 'eine menge von regeln, welche der dogmatischen schärfe entbehren und erklärung und gesetz durcheinanderbringen', daher sie von den schülern nicht immer mit sicherheit, jedenfalls nur mit aufwand vieler zeit und kraft gelernt werden können. der umfang des syntaktischen teils wäre auf den bei Krüger, Seyffert, Tillmanns und Lindner zu bringen.

Gelesen werden in untersecunda 4—5 bücher Xenophon und, da die Homerischen gesänge — mit auslassung trivialer oder unpassender stellen — nach und nach ganz gelesen werden sollen, noch 8 bücher Homer, von denen drei auf privatlectüre fallen: durch letztere einrichtung wird zeit nicht blosz zur einübung der Homerischen formenlehre, sondern auch zur einführung in das Homerische leben gewonnen, was eine hauptaufgabe dieses unterrichts ist. der deutsche aufsatz gibt häufig den prüfstein ab, wie viel in dieser hinsicht dem schüler zum eigentum geworden ist.

In obersecunda wird nach 2—3 kleineren oder einer gröszern rede des Lysias Herodot gelesen, etwa 6, 34 bis 9 incl. alle gröszeren episoden oder viel sachliche erklärung fordernden partien, wie z. b. die völkerkataloge, bleiben dabei fort, da der hauptgesichtspunkt die gewinnung einer klaren übersicht über gang und ereignisse der Perserkriege ist. was die sprachliche seite betrifft, so wird bei der versetzungsprüfung sichere, ja selbst systematische kenntnis der Herodoteischen formen verlangt. bei der repetition wird der text in der weise variiert, dasz gute attische ausdrucksweise gewonnen wird, oder es werden gröszere partien in form der extemporalien zusammengefaszt oder von den schülern nach häuslicher vorbereitung erzählt. so machen sich selbst bei längerer Herodotlectüre keine besondern nachteile geltend; das gelegentliche vorkommen von ionischen formen in extemporalien wird durch den gewinn einer reichen lectüre weitaus ausgeglichen. von der Odyssee werden in obersecunda buch 10—24 gelesen, davon etwa 7 bücher zu hause mit controlle in der schule.

In prima schlieszen sich grammatische wiederholungen und erweiterungen an die extemporalien, bisweilen an die lectüre an. auch die arbeiten der maturitätsprüfung, nicht blosz die classenarbeiten und extemporalien schlieszen sich an die lectüre an. die arbeiten haben sämtlich den zweck, neben der kenntnis der sprache auch die des inhalts zu fördern; und es wird den schülern nie eine partie besonders namhaft gemacht, auf die sie sich speciell vorzubereiten haben. bei der Iliaslectüre werden die selteneren vocabeln dictiert; etwa 100—150 verse werden jährlich gelernt; dazu einige chöre des Sophokles.

Dasz das neue preuszische reglement das griechische scriptum aus der maturitätsprüfung entfernt und durch eine übersetzung aus dem

griechischen ins deutsche ersetzt hat, ist deshalb zu bedauern, weil so ein wesentliches mittel der vertiefung und förderung der lectüre wegfällt. wenn damit auch die künftige beibehaltung des extemporale in prima nicht ausgeschlossen wird, ist trotzdem (mit Bonitz zu reden) 'die unausbleibliche folge des wegfalls, dasz zunächst unter den schülern eine solide kenntnis des griechischen zum eigentum einer kleinen auserlesenen schar werden wird, und dasz bald genug an einem groszen teile der gymnasien selbst der griechische unterricht zu dilettantischer seichtigkeit herabsinkt.' die geringen, meist schon mit untersecunda erreichten anforderungen an das maturitätsscriptum berechtigen zu dessen wegfall in keiner weise. wenn die verordnung eine beeinträchtigung der lectüre durch die schreibübungen befürchtet hat, so liegt die schuld an der art und ausdehnung derselben. Sch. hofft, dasz auch die fraglichen scripta wieder eine bessere zeit sehen werden: ihre abschaffung und wiedereinführung ist schon einmal dagewesen! und gerade auf diesen wechsel lassen sich die äuszerungen in den gesetzgebenden körperschaften und in der presse wenigstens zum teil zurückführen: die eltern bedenken nicht, dasz die heutigen extemporalien usw. unter ganz anderen voraussetzungen entstehen als zu ihrer zeit, und wissen nicht, dasz ihre beschuldigung, durch diese übungen werde die lectüre und kenntnis der griechischen litteratur geschädigt, häufig ohne grundlage ist. redner behauptet geradezu, dasz wir heute im allgemeinen nicht nur mehr von der griechischen litteratur kennen lernen, sondern dieses 'mehr' auch gründlicher, als vor 30—40 jahren meist der fall war, ohne dasz die schüler mehr als früher zu arbeiten haben: eine folge des anschlusses der extemporalien an die lectüre! bedingung ist allerdings die richtige handhabung des griechischen unterrichts, die freilich nicht überall durchgedrungen ist, wie allein schon die massenhaften übersetzungsbücher beweisen.

Trotz alledem steht redner nicht an, die übersetzung aus dem griechischen ins deutsche für einen ausreichenden ersatz zu erklären — wenn man den idealen gedanken derselben erfaszt. aber die kunst eine in jeder hinsicht genügende übersetzung herzustellen, wird leider stets eine seltene bleiben, weil sie auch in der lehrerwelt erfahrungsgemäsz eine seltene ist. zweitens werden hierbei höhere anforderungen gestellt als beim scriptum: es wird auch eine consequenz und eine übereinstimmung der schriftstellerbehandlung an einer anstalt vorausgesetzt, die wohl recht häufig ein ideal bleiben werden. in der praxis werden wir voraussichtlich eine zunahme jenes deutsch-altsprachlichen typus erleben, der in so bezeichnender weise die meisten übersetzungsbücher beherscht.

Daher ist der wegfall des griechischen extemporales aus der prüfungsordnung zu beklagen. die erfolge des in derselben angeordneten ersatzmittels sind zweifelhaft.

In der folgenden debatte, die sich nur auf die hauptpunkte beschränken konnte, erklärte dr. Hüttemann-Straszburg, auch er sei anfangs gegen abschaffung des scriptums im reichslande gewesen, da er dafür halte, dasz das scriptum die lectüre unterstütze, habe aber später gefunden, dasz seit beseitigung desselben eine erweiterung der lectüre um ungefähr ein drittel möglich gewesen sei und dasz die schüler seitdem grössere freudigkeit zeigten. daher tröste er sich über den wegfall des scriptums, denn die lectüre in möglichster ausdehnung sei und bleibe die hauptsache. es folgt die aufzählung alles dessen, was H. in einem jahre mit der prima gelesen hat.

Director dr. Uhlig-Heidelberg, der mit Sch. durchaus übereinstimmt, fügt noch drei bestätigende zusätze hinzu: 1) er habe früher lange an einer anstalt unterrichtet, an welcher das abiturientenexamen keine übertragung ins griechische forderte, und unterrichte jetzt an einem gymnasium, welches das griechische scriptum in der maturitäts-

prüfung habe: er vermöge an letzterm ungleich mehr zu lesen, als ihm an jener anstalt möglich gewesen sei; 2) er schätze das griechische extemporale auch deshalb, weil es die lectürestunden von trivialen grammatischen erörterungen entlaste, welche dem eindruck der schriftsteller abbruch thun müsten; 3) er verwerfe ebenso die weitschweifigkeit der grammatiken von Curtius und Koch, und sei dafür, dasz möglichst vieles vom syntaktischen wissen nicht systematisch, sondern gelegentlich gelernt werde. vielleicht am wenigsten zu systematischer behandlung eigne sich die casuslehre: er übe die wichtigsten regeln derselben so ein, dasz er von denjenigen unregelmäszigen verben, deren rection vom deutschen abweiche, die stammform so lernen lasse, dasz zu ihnen ein bestimmtes substantivisches object hinzugesetzt werde.

Director dr. Pähler-Wiesbaden hält die angriffe auf die neue verordnung für übertrieben: man könne ja noch nicht sehen, welche erfolge sie haben werde. die preuszischen schulmänner würden nach wie vor den griechischen unterricht hochhalten. — Er sei mit Sch. im wesentlichen einverstanden, nur halte er den anschlusz von extemporalien an Homer für bedenklich. so viel wie Hüttemann vermöge er nicht zu lesen: er sei für langsames lesen und lasse die musterübersetzung durch den schüler erarbeiten; es komme dabei zwar weniger zu stande, aber das gelesene werde klar und deutlich. für eine musterübersetzung des lehrers sei er nicht. — Was die klagen des publicums anlange, so seien dieselben groszenteils aus der verhetzung durch die presse herzuleiten. er schlage eine resolution zur bekämpfung derselben vor.

Der vorsitzende fordert P. zur schriftlichen formulierung der resolution für die nächste sitzung auf, womit derselbe sich einverstanden erklärt.

Oberschulrat dr. Wendt-Karlsruhe will ebenfalls Homer nicht zu extemporalien benutzt wissen. ferner sei er gegen den unterricht mit übungsbüchern und möchte sein eignes nicht mehr benutzt haben. schreibübungen seien in seiner jugend nicht gemacht worden: trotzdem oder gerade deshalb habe man weniger gelesen. wenn das scriptum falle, so mache er sich wenig daraus; gefährlich aber erscheine, dasz die preuszische verordnung die anforderungen zu tief stelle und nur Xenophon und ähnliche leichte autoren beim abiturientenexamen fordere.

Director dr. Kromayer-Weiszenburg bemerkt, dasz man Uhligs erfahrungen die im reichslande gegenüberstellen könne. er habe die lectüre seit wegfall des scriptums weiter ausdehnen können und deren vertiefung habe nicht gelitten. im gegenteil, der eifer der schüler sei gestiegen, und man sei im reichslande mit den bisherigen erfahrungen zufrieden. die methode Schillers sei nichts neues.

Der vorsitzende hebt hervor, dasz die erfahrungen in Baden zur einführung des scriptums hingedrängt hätten. bei den abiturientenexamen verschaffe das griechische scriptum dem schüler öfter eine bessere censur als eine schlechtere, was dr. Wendt bestätigt.

Darauf sprach hr. prof. dr. Bruno Meyer-Karlsruhe über die 'kunstwissenschaft und die mittelschule'. 'wenn der vertreter einer specialwissenschaft das verhältnis seines faches zu den allgemein bildenden lehranstalten zu erörtern sich anschickt, so wird ihm in pädagogischen kreisen ein innerst nur zu berechtigtes mistrauen entgegengebracht. denn in der regel handelt es sich dabei um den versuch, für die betreffende wissenschaft eine stelle unter den lehrgegenständen der mittelschule in anspruch zu nehmen. davon soll hier keine rede sein: ich erkläre von vorn herein, dasz ich es für schlechterdings verwerflich halte, wenn von manchen seiten, z. b. von dem verstorbenen K. B. Stark in Heidelberg, für die behandlung der kunstgeschichte in besonderen unterrichtsstunden plaidiert worden ist.

Etwas anderes aber ist es, ob die kunstwissenschaft als solche einen lehrgegenstand der mittelschulen bilden, oder ob einzelnes von ihrem

inhalt als lehrmittel benutzt werden soll; und dies letztere ist in der that aus triftigen gründen empfehlenswert, ja unabweisbar. — Zunächst bedarf es keiner erörterung, dasz die bekanntschaft mit gewissen kunstwissenschaftlichen begriffen und thatsachen strengstens in den rahmen der allgemeinen bildung gehört; und was dem gebildeten in gewissem grade geläufig sein musz, das darf ihm auf den allgemein bildenden lehranstalten nicht ganz fremd bleiben. es ist ferner längst anerkannt, dasz neben der fertigkeit im mündlichen und schriftlichen ausdruck dem gebildeten auch die fähigkeit zur graphischen darstellung seiner gedanken beiwohnen musz. und wie diese erkentnis zu einer verbesserung und stärkern betonung des zeichenunterrichts geführt hat, so musz sie auch zu der planmässigen beschäftigung mit denjenigen schöpfungen der menschenhand veranlassen, welche graphisch darstellbare, bzw. graphisch dargestellte gedanken in mustergültiger form zur anschauung bringen.

Belangreicher noch ist die methodische seite der sache. denn einer überbürdung der schüler kann neben anderen, mehr organisatorischen mitteln nur durch methodische verbesserungen wirksam begegnet werden. es kann aber kaum eine ausgibigere bereicherung der methode gefunden werden als die durch berücksichtigung der monumentalen überlieferung neben der litterarischen. es öffnet sich durch die bekanntschaft mit jener der blick auf eine ganz neue und sehr reiche seite des geistigen lebens in denjenigen zeiten, mit denen sich der unterricht zu beschäftigen hat; und indem die erörterten gegenstände auch nach ihrer äussern erscheinungsform oder in verbindung mit derjenigen zugehöriger gegenstände bekannt gemacht werden, erhalten die phantasie und das gedächtnis der lernenden neue angriffs punkte, mit hilfe deren sie sich der lernstoffe schneller bemächtigen und dieselben leichter festhalten können. dieser vorteil der vielseitigeren anschauung und erfassung der gegenstände überwiegt weitaus die schwierigkeit, welche lehrern und schülern aus der mitbewältigung dieses anschauungsmaterials erwächst. bei den ersteren wird der hierzu nötige kraftaufwand meistens weit überschätzt; auf beiden seiten der letzteren aber kommt als wesentliches erleichterungsmotiv das anmutende und anziehende der gegenstände selber in betracht. ferner beansprucht die bekanntschaft mit diesen dingen, namentlich sobald das auge für derartige eindrücke erst etwas geschult ist, unvergleichlich viel weniger zeit als die mit den litterarischen denkmälern. was aber ja noch an anstrengung bei der bewältigung der aufgabe übrigbleibt, das wird reichlich eingebracht durch die wesentliche erleichterung, welche für die herausbildung einer richtigen und klaren vorstellung von den dingen gewonnen wird. es darf auch nicht mit stillschweigen übergangen werden, dasz die benutzung solches anschauungsmaterials im unterricht der historischen disciplinen sehr erwünschte gelegenheit bietet, die beobachtungsgabe zu üben und damit einem mangel abzuhelfen, der von den vertretern der naturwissenschaften mit vielem selbstbewustsein betont wird. in wahrheit brauchen hierin die historischen disciplinen hinter den naturwissenschaften nicht zurückzustehen.

Es kann sich dem zu folge nicht sowohl fragen, ob die kunstgeschichte in der mittelschule berücksichtigung finden soll, als vielmehr, auf welche gegenstände und in welcher weise, bzw. mit welchen hilfsmitteln, sich diese berücksichtigung erstrecken soll. hier dürfte es unanfechtbar sein, was Anton Springer vor einer reihe von jahren ausgesprochen, dasz als mittelpunkt des kunsthistorischen unterrichts in mittelschulen die lehre von den baustilen angesehen werden müsse. die baukunst ist eben die trägerin der andern bildenden künste, und alles liegt bei ihr einfacher und klarer; zugleich sind ihre berührungen mit dem leben inniger und unumgänglicher, so dasz sie zur einführung in das ganze gebiet so geeignet wie möglich erscheint.

Soll jedoch die lehre von den baustilen in solcher weise als einleitung gelten, so musz zur veranschaulichung das einzige wirklich ganz ausreichende hilfsmittel zur verfügung stehen, welches beim classen- und massenunterricht grundlegende anschauungen zum gemeingut aller teilnehmer zu machen gestattet: ein wandtafelwerk. deshalb habe ich mich entschlossen, einen baugeschichtlichen wandatlas, auf 60 tafeln berechnet, von einem erläuternden text begleitet, zu schaffen, und das glück gehabt, hierbei von seiten des kgl. preuszischen unterrichtsministeriums energisch unterstützt zu werden. die erste lieferung desselben von sechs blatt liegt fertig vor, und es ist leicht zu ersehen, wie mit hilfe derselben das charakteristische der assyrischen architektur, das topographische und (teilweise wenigstens) das architektonische der akropolis von Athen, die grundzüge der römischen wohnhausarchitektur, die früheste entwickelung des christlichen kuppelbaustils in Sa. Costanza zu Rom und S. Lorenzo zu Mailand, romanische einzelheiten und wichtige frühgothische grundriszdispositionen am dom und der Liebfrauenkirche zu Trier und ihren parallelen, endlich ein glorreiches stück baugeschichte der renaissancezeit an der grundriszentwickelung der Peterskirche in Rom demonstriert werden können. geht hier manches über die bedürfnisse der mittelschule hinaus, so kann dafür jederzeit beliebige auswahl aus dem reichen material getroffen werden, dessen benutzung durch einen beispiellos billigen preis erleichtert wird, der dadurch möglich geworden ist, dasz ich die tafeln nur in directem verkehr mit den lehranstalten abgebe.

Allerdings wird mit diesem hilfsmittel allein auf die dauer auch in der mittelschule nicht ganz auszukommen sein. es wird hier mehr, dort weniger, hier in dieser, dort in jener richtung sich der wunsch geltend machen, über die allgemeinen grundanschauungen hinaus in die denkmälerkunde einzugehen, und namentlich wird man kaum je umhin können auch die werke der übrigen künste in den kreis der betrachtung zu ziehen. aber weder für die architektonische denkmälerkunde, noch gar für bildnerei und malerei ist es möglich, wandtafeln zu benutzen; sie würden zu teuer, zu schwerfällig und, insbesondere was die darstellenden künste betrifft, zu mangelhaft sein. hier wird ein anderes hilfsmittel des anschauungsunterrichts als ergänzung eintreten müssen, von welchem die naturwissenschaften auch für den schulgebrauch schon reichlichen nutzen gezogen haben, der projectionsapparat, die verbesserte laterna magica, welcher mit wenig mühe und kosten von kleinen, leicht zu hantierenden glasphotogrammen grosze schattenbilder an die wand wirft. da die photographie hier jeden wünschenswerten grad von feinheit zu erreichen gestattet, und bei der vergröszerung hiervon so gut wie nichts verloren geht, so kann an künstlerischer vollendung mit diesen projectionsbildern kein wie auch immer geartetes anschauungsmaterial von ähnlicher grösze und deutlichkeit auch nur annähernd wetteifern. aber auch hier fehlt es für die zwecke aller geschichtlichen wissenschaften an den ausreichenden bildermaterialien. auch in dieser richtung habe ich versucht, die lücke auszufüllen. von den bedürfnissen meiner speciellen wissenschaft und meines eignen akademischen unterrichts ausgehend, habe ich die publication einer umfassenden sammlung von glasphotogrammen für den kunstwissenschaftlichen unterricht in angriff genommen, deren erste abteilung, 4000 nummern aus allen gebieten der kunstgeschichte umfassend, zur herausgabe bereit ist. da hierbei der begriff der kunstwissenschaft so weit wie nur möglich gefaszt ist, so enthält die sammlung zahlreiche stücke, die durch ihre gegenstände das in dem verschiedenartigsten unterricht erwünschte in geeignetester form und im ganzen wohl in ausreichender vollständigkeit darbieten, es wird übrigens vorgesorgt werden, dasz binnen einiger zeit besondere verzeichnisse von glasphotogrammen erscheinen, die sich für schulzwecke

eignen. alsdann wird in der allgemeinen weltgeschichte, im religionsunterricht, in der länder- und völkerkunde usw. von diesem material ein umfassender und fördernder gebrauch gemacht werden können.

Nur noch ein bedenken gilt es, so scheint es, zu beseitigen. projectionsbilder lassen sich nur in verdunkelten räumen vorführen, und diese verdunkelung ist man leicht geneigt, einerseits für umständlich, anderseits für störend zu halten. beides ist nicht der fall. gewöhnliche dunkle vorhänge an den fenstern, wie sie gegen die sonne wohl fast in jedem classenlocale vorhanden sind, reichen vollständig aus, da die verbesserten lichtquellen an den neueren apparaten eine so intensive beleuchtung der bilder bewirken, dasz von einer absoluten verfinsterung nicht entfernt die rede zu sein braucht. damit fällt aber auch jede befürchtung wegen einer etwaigen gefährdung der disciplin. gerade nur der vollständigkeit wegen will ich auch noch des vorurteils gedenken, als ob solche vorführungen aufregend und zerstreuend wirken könnten. dieser eindruck ist der natur der sache nach vorübergehend; und wenn er es im gegebenen falle einmal nicht wäre, so würde das nur eine schuld des lehrers, nicht des lehrmittels sein. jedenfalls ist nicht abzusehen, warum bei den geschichtlichen disciplinen ein hilfsmittel unbrauchbar sein und verwirrung schaffen sollte, welches in den naturwissenschaftlichen vielfach schon längst mit anerkanntem nutzen im gebrauch ist.

Auch an dem kostenpunkte, diesem leidigen hinderungsgrunde vieler neuerungen und verbesserungen, braucht die vorliegende keineswegs zu scheitern. der apparat, der als solcher in jedes physikalische cabinet gehört, ist schon für einen preis von 75 mark in einer genügenden qualität zu haben; und da die nötigen bildervorräte nach bedarf und vermögen allmählich um $1^1/_2$ mark das stück angeschafft werden können, die vorführung selbst aber so gut wie gar nichts kostet, so sind die kosten verschwindend geringe im vergleich zu dem groszen nutzen, der dem unterricht daraus erwächst.'

Zu vorstehendem bericht, den ich im ganzen wörtlich nach einem mir vom redner freundlichst zugestellten referat gegeben habe, bemerke ich nur noch, dasz die sich an den vortrag anschlieszende demonstration mittelst des apparates und der glasphotogramme die gehegten erwartungen vollauf bestätigte. die allgemeine anerkennung seitens der zahlreich erschienenen mitglieder der versammlung überhebt mich der pflicht, weiteres zur empfehlung des apparates zu sagen, der dem bedürfnis, den unterricht möglichst durch unmittelbare anschauung zu beleben und zu fördern, in erwünschtester weise entgegenkommt. vor allem dürfte die vorführung das vorher gewis berechtigte bedenken wegen eines unterrichts im verdunkelten zimmer beseitigt haben.

Darauf sprach hr. professor Bihler-Karlsruhe über den 'französischen unterricht an den badischen gymnasien.' nach vorausschickung der stundenzahl (vier in quarta, je drei in den tertien und secunden, zwei in prima) hebt der redner hervor, dasz der unterricht sofort mit der lectüre beginne. chrestomathien mit ihren anekdoten usw. sind dabei ausgeschlossen. schlichte erzählungen werden gelesen, wie sie besonders die französischen schulbücher bieten. die schüler lesen im chor und im tact. ein wort nach dem andern wird vor- und nachgesprochen, dann werden sie zu gruppen verbunden, bis die ganze classe einen satz zusammenhängend nachsprechen kann, darauf wird der erfolg am einzelnen schüler controlliert. um den so gelesenen und dann übersetzten satz fest einzuprägen, wird er zu fragen verarbeitet, endlich memoriert. solche methode macht es schon nach wenigen wochen möglich eine kleine conversation mit den schülern zu halten. von diesem augenblicke an tritt das grammatische pensum in den vordergrund.

Vorteile solchen beginnens sind, dasz die sprache sofort als lebende

empfunden wird, dasz der unterricht sich in erster linie an ohr und verstand, erst in zweiter an das auge wendet und dasz die conversation eine achtenswerte geistesgymnastik bietet. gleichzeitig aber wird die wiedergabe der einzelnen fremden laute, wie des französischen satztones zum eigentum des schülers gemacht. furcht vor fehlern, die etwa gemacht werden könnten, ist unberechtigt: der lehrer soll vor allem verhüten, dasz ein schüler aus lauter ängstlichkeit seinem gedanken keinen ausdruck gibt, denn er hat gelegenheit genug im grammatischen unterricht zum akademisch reinen ausdruck überzuführen.

In quarta und in den tertien bleibt neben dem grammatischen pensum für die lectüre je eine wöchentliche stunde. der betrieb derselben ist der obige; präparation wird nicht verlangt; übung des ohres und erzielung von fertigkeit im beantworten von fragen und im nacherzählen sind die hauptaufgaben: alles im anschlusz an die lectüre. von untersecunda an gilt es den schüler in das geistige leben Frankreichs im 17n, 18n und 19n jahrhundert einzuführen. dazu sind aber chrestomathien mit ihren herausgerissenen stücken und ihrem bunten wechsel von schriftstellern und stoffen unbrauchbar; denn der schüler musz, um einen autor in der stellung zu seiner zeit zu begreifen, mindestens eins seiner hauptwerke in seinen hauptzügen kennen gelernt haben. daneben wird allerdings auch eine sammlung reden und lyrischer gedichte in den oberen classen benutzt.

Um das 17e jahrhundert zu verstehen, ist die lectüre der tragiker, Corneilles und Racines, sowie ihres widersachers im 18n jahrhundert, Voltaires, unerläszlich. der einwurf, unsere primaner könnten dem 'verfälschten altertume' jener tragiker keinen geschmack abgewinnen, widerlegt sich durch die ungeschwächte begeisterung auch der jetzigen Franzosen für jene litteratur. die schuld lag und liegt vielmehr an unserm schulwesen, z. b. an der falschen beurteilung des Alexandriners und an der forderung wörtlicher übersetzung, die dann naturgemäsz geziert und schwülstig klingt. freie übersetzung aber wird deshalb der phantasie des schülers nicht zu groszen spielraum eröffnen, weil sich die abweichungen der deutschen von der französischen sprache auf ein paar einfache regeln zurückführen lassen. dahin gehört die stellung des subjects; der im französischen geringere wechsel desselben; dahin die wiedergabe einer groszen zahl französischer verba durch deutsche adverbien, die übersetzung französischer participien durch deutsche abstracta und ähnliches mehr.

In der verteilung der lectüre folgt redner den circularen des groszh. oberschulrates aus den jahren 79 und 82. mit historischer prosa (z. b. Voltaires Charles douze, Ségurs histoire de Napoléon et de la grande-armée) wird begonnen; raisonnierende und philosophische geschichtschreibung findet erst in prima platz. unterhaltungslectüre ist ausgeschlossen, indessen sind wegen eigentümlicher vorzüge Souvestre und Xavier de Maistre zulässig. in der dramatischen lectüre folgen auf Racine Corneille, Molière und Voltaire, allenfalls noch ein conversationslustspiel.

Im grammatischen unterricht bedarf vor allem die einübung des verbums beharrlichster übung. angefangen wird, dem übungsbuch zu liebe, mit avoir, das nach und nach vom lehrer an die tafel geschrieben und bei der einübung vom schüler in verneinende und fragende form umgebildet und umgeschrieben wird. besser wäre es freilich mit einem verbum qualitatis zu beginnen.

Nicht zu übergehen sind hinweise auf das lateinische. aber es genügt nicht auf das betreffende wort zu verweisen; vielmehr ist die erkenntnis der gesetze, nach welchen sich das französische aus dem lateinischen herausentwickelt hat, anzubahnen. etymologische erklärungen treten nur ein, wenn sie das verständnis und gedächtnis unterstützen. auch in der syntax erspart der anschlusz an das im lateinischen

erlernte viel zeit und arbeit. doch ist nie zu vergessen, dasz eine gewisse fertigkeit im schriftlichen und mündlichen gebrauche der französischen sprache unabweisbares bedürfnis und deshalb hauptsache gerade für die Süddeutschen ist, man würde uns schlechten dank wissen, wenn wir vor lauter philologie den praktischen zweck aus dem auge verlören.

Das den unterricht begleitende übungsbuch nimmt auf der unteren stufe auf die umgangssprache rücksicht; neben den einzelsätzen mögen kleinere zusammenhängende stücke hergehen, um bei zeiten dem discours suivi vorzuarbeiten. auf ein übungsbuch zu verzichten, wie es zum teil bei den alten sprachen geschieht, scheint nicht ratsam.

Hauptqual des lehrers des französischen sind bekanntlich — die schreibfehler. daher ist von anfang an auch die rechtschreibung zu lehren. dies geschieht, indem ein groszer teil dessen, was im übungsbuche übersetzt wird, gleichzeitig an die tafel und in die hefte geschrieben wird. ein kurzes extemporale recapituliert dann die wochenarbeit und lehrt, ob der lehrstoff genügend verarbeitet ist.

Die häuslichen arbeiten werden auf das bescheidenste masz beschränkt; sie umfassen nur die zu den übungsbeispielen gehörigen vocabeln und redensarten nach tüchtiger einübung der aussprache, dann die paar regeln, die sich nicht aus der lateinischen syntax ergeben. die correctur der extemporalien wird unter benützung der tafel in der schule gemacht. unerläszlich für die aneignung des satztones ist das memorieren von prosa und poesie, d. h. von jährlich etwa zwei bis drei gedichten, gesprächen oder dramatischen scenen mäsziger grösze.

Zum schlusz charakterisirt der redner die stellung des französischen unterrichts im lehrplan des gymnasiums und betont, dasz seit einigen jahren ein frischer, schöpferischer hauch durch den neusprachlichen unterricht der badischen schulen gehe. lehrer und fach fänden hier statt der früheren aschenbrödelstellung neuerdings die gebührende anerkennung.

Oberschulrat von Sallwürk-Karlsruhe, dem die umgestaltung des französischen unterrichtes in Baden nach den von Bihler dargelegten gesichtspunkten zu danken ist, erklärt unter hinweis auf die früheren verhältnisse, dasz es ihm vor allem darauf angekommen sei, den französischen unterricht aus seiner schiefen stellung zum lateinischen zu befreien. diesem habe er die ganze formelle schulung zugewiesen, dagegen dem französischen die übung im phonetischen und stilistischen. daher werde sofort zusammenhängendes gelesen, daher sofort gesprochen. das lateinische werde vielfach herangezogen, aber weniger zum sog. ableiten von formen als zur begründung der lautlehre, auch dies ganz in analytischer weise. zuerst solle es nur eine stütze für das gedächtnis bieten, allmählich das material, aus dem die wichtigsten lautgesetze abstrahiert würden. auf grund dieser müsse der schüler der oberen classen selbständig die etymologien finden.

Wenn auf diese weise die forderungen der praktiker mit denen der romanisten versöhnt seien, sei die bildung der neusprachlichen section um so mehr zu bedauern.

Die folgende discussion behandelt vorzugsweise die fragen: 1) soll der französische unterricht im anfang ein analytischer oder ein systematisch-grammatikalischer sein? und 2) welche auswahl ist in der lectüre zu empfehlen?

Rector Österlen-Stuttgart bezweifelt, dasz sich für die analytische methode genug geeignete lehrer finden würden, und befürchtet bei zu groszer betonung des utilitätsprincipes oberflächlichkeit.

Oberschulrat von Sallwürk erklärt, geeignete lehrer müsten da sein, da die prüfungsordnungen überall fertigkeit im gebrauch der französischen sprache vorschrieben. utilitätsrücksichten hätten nie gewaltet. die grammatik werde nicht vernachlässigt; aber 'ihre aufgabe sei selbst, das am lesestück gelernte in systematischer repetition zusammenzustellen'.

Professor Stoy-Jena und director Schiller-Gieszen treten ebenfalls für die analytische methode ein.

Die auswahl der lectüre betreffend, empfiehlt Schiller statt der für die jugend unerfreulichen dramen des 17n jahrhunderts neuere werke, etwa von Töpfer, Mirabeau, Béranger. das französische sei lediglich aus utilitätsrücksichten in den lehrplan der gymnasien aufgenommen.

Oberschulrat von Sallwürk weist diese auffassung zurück. er wisse aus eigner erfahrung, dasz sprache und kunst Racines tiefern eindruck mache. mit gleichem recht wie jene tragiker könne man Cicero aus der schule verbannen. vielen von uns sei allerdings durch geschmacklosen unterricht die freude an der französischen litteratur verdorben worden, das sei aber jetzt anders und müsse noch besser werden. auch habe es sich bei einführung einer fremden sprache in den lehrplan nie um praktische ziele gehandelt, sondern um die frage, welchen anteil das betreffende volk an unserer cultur gehabt habe.

Zwei weiter angemeldete vorträge, der des oberlehrers dr. Zöller-Kolmar: 'zur beurteilung der neusten reformbestrebungen auf dem gebiete des höheren unterrichts' und der des oberschulrats geh. hofrat dr. Wagner-Karlsruhe: 'über den zeichenunterricht am gymnasium' kamen nicht mehr zur verhandlung.

Endlich brachte director dr. Pähler-Wiesbaden etwa folgende resolution ein: 'in erwägung, dasz in letzter zeit gegen den wert der classischen studien auf dem gymnasium . . . fort und fort von einer ephemeren litteratur die heftigsten und maszlosesten angriffe erhoben werden; in erwägung, dasz eine nachdrückliche, aber selbstverständlich die bedürfnisse unserer zeit vernünftig berücksichtigende betreibung des lateinischen und griechischen . . . für die geistige entwicklung unserer jugend wie für die zukunft der deutschen wissenschaft von feststehender, bleibender bedeutung ist; in erwägung endlich, dasz die hartnäckig fortgesetzten bemühungen der gegner, einschneidende veränderungen im organismus des gymnasiums zu erstreben, die öffentliche meinung zu verwirren, die lust und den eifer der schüler zu lähmen, kurz eine gefahr zu werden drohen, hält es die pädagogische section der Karlsruher versammlung deutscher philologen und schulmänner . . . für ihre pflicht, im interesse des heranwachsenden geschlechtes zeugnis abzulegen, dasz sie eine beeinträchtigung der classischen studien für unheilvoll erachtet, und protestiert von vorn herein auf das entschiedenste gegen jede concession, die einer irre geleiteten zeitströmung gemacht werden könnte.'

Director dr. Uhlig erklärt mit dem inhalt der resolution durchaus einverstanden zu sein, verspricht sich aber keine wirkung derselben bei publicum und behörden. er halte es für wirksamer, wenn jeder, der dazu geeignet ist, in den zeitungen die angriffe der gegner zurückweise.

Nachdem der antrag durch die majorität abgelehnt worden war, erklärt dir. dr. Uhlig: es liege ihm, wie gewis allen ablehnenden am herzen, P. für den beredten ausdruck von empfindungen und gedanken, die jeder mit ihm teile, seinen dank auszusprechen. er wolle zum schlusz noch einmal auf den andern Weg hinweisen, den der journalistischen thätigkeit einzelner, und schlage noch ein zweites mittel zur aufklärung des publicums vor: eine einladung an die eltern, sich zu einer versammlung in der aula des gymnasiums einzufinden, wo dann der director zuerst die ihm zu ohren gekommenen klagen zu beleuchten und hierauf die anwesenden zu bitten habe, ihn bezüglich anderer, nicht berührter punkte zu interpellieren.

Nachtrag. Dem inhaltsverzeichnis der seitens des groszh. oberschulrats überreichten festschriften ist noch die abhandlung des prof. Funck in Karlsruhe über 'die badische societas latina' beizufügen (vgl. jahrg. 1882 s. 576).

KARLSRUHE. KIENITZ.



ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

10.
ÜBER PERTHES VORSCHLÄGE ZUR REFORM DES LATEINISCHEN UNTERRICHTS.

Unter denen, die in letzter zeit eine reform des lateinischen unterrichts gefordert und vorgezeichnet haben, ist ohne zweifel Perthes mit seinen versuchen besonderer beachtung wert, sowohl der energie wegen, mit der er seine ideen vertritt, als wegen der geschlossenheit im groszen und der praktischen durchführung im einzelnen, die er seinem reformplan zu geben gewust hat. auch haben ja seine bestrebungen manigfach beachtung gefunden. besprechungen einzelner seiner bücher finden sich in der Jenaer litteraturzeitung 1874 s. 170, 1875 s. 710^{b}, 1877 nr. 21, in der zeitschrift für das gymnasialwesen 1875 s. 225 und 411, im centralorgan für die interessen des realschulwesens 1875 s. 356 und 563 und im pädagogischen archiv 1875 s. 507. berichte über den erfolg, der mit der methode Perthes bei ihrer anwendung erzielt worden ist, wurden veröffentlicht im pädagogischen archiv 1880 s. 508, in der zeitschrift für das gymnasialwesen 1881 s. 193 und im osterprogramm des gymnasiums zu Jena 1881. auch auf der 1877 abgehaltenen 19n westfälischen directorenconferenz sind die bücher von Perthes einer prüfung unterzogen worden; doch hat sich die versammlung ablehnend verhalten. noch nirgends findet sich aber eine eingehende würdigung der ideen von Perthes im zusammenhang. und doch verdienen dieselben unzweifelhaft, einmal in ihrer gesamtheit genauer geprüft zu werden. im folgenden soll ein versuch gemacht werden, I. die auf den lateinischen elementarunterricht bezüglichen reformvorschläge und II. die für sexta und quinta bestimmten lehrbücher von Perthes einer solchen betrachtung zu unterziehen.

I. Die reformvorschläge von Perthes.

Es liegen von Perthes, abgesehen von den wortkunden zu Caesar und Nepos, folgende schriften vor: 'zur reform des lateinischen unterrichts auf gymnasien und realschulen I—V' aus den jahren 1873—76. 'lateinisches lesebuch für sexta mit grammatischem vocabular'. 2e aufl. 1881, dasselbe für quinta 1875—76 und 'lateinische formenlehre zum wörtlichen auswendiglernen'. 1882.

Die beiden forderungen, die Perthes durch seine reform, so weit sie die classen sexta und quinta betrifft, vor allem zur allgemeinen geltung bringen will, sind folgende. der unterricht musz bedacht sein auf ausnutzung der unbewusten geistigen thätigkeit, und er musz so gehandhabt werden, dasz durchgehends vom concreten (anschauung) zum abstracten (begriff) geschritten wird, nicht umgekehrt. erreichen will Perthes durch seine reform sowohl erleichterung des lernens durch naturgemäszeres verfahren, als auch herabsetzung der stundenzahl, so dasz doch dabei in jeder richtung günstigere resultate als bisher erzielt werden.

Über die ziele, die der lateinische sprachunterricht überhaupt zu erreichen habe, ist Perthes durchaus mit den heute wohl allgemein gültigen anschauungen einverstanden. es musz erstrebt werden schulung des geistes, formale bildung, erkenntnis 'der' sprache an der einen lateinischen (vgl. Perthes zeitschr. f. d. gymnasialw. 1873 s. 81. 101 und z. r. III s. 56. 8. 13. IV. s. 9 f.) und es müssen die schüler fähig gemacht werden zur verständnisvollen lectüre der römischen classiker (z. r. IV. s. 70 f.). Perthes behauptet aber, dasz diese ziele mit der jetzt meist üblichen methode nicht in der wünschenswerten weise erreicht werden, dasz sie sich aber vollkommen und leichter als bisher durch seine methode erreichen lieszen. ehe wir zur besprechung dieser methode schreiten, müssen wir eins vorausschicken. es ist wohl schwerer, als Perthes zu glauben scheint, darüber abzuurteilen, wie viel man mit der heutigen methode beim lateinlernen erzielt. dasz das verständnis der schriftsteller bei den schülern im allgemeinen nicht auf der wünschenswerten höhe steht, ist ganz gewisz. allein hierfür ist nicht die in den elementarclassen gebräuchliche methode schlechthin verantwortlich zu machen. dasz die beherschung des lateinischen idioms durch die schüler stetig abnimt, wird auch eingeräumt; allein die erreichung dieses zieles gilt doch gar nicht mehr als wesentlich. was aber die heutige methode für die allgemeine bildung des geistes leistet — und das ist doch wohl für die elementarclassen die hauptsache — das läszt sich so leicht gar nicht abwägen. nicht d i e methode ist schlechthin die beste, die den sextaner am schnellsten befähigt latein zu verstehen, sondern die, welche im höchsten grade die eigenschaften des latein ausnützt, welche es in so eminenter weise geeignet machen, die allgemeine verstandesbildung zu fördern. doch, kehren wir zu Perthes zurück.

Einen kurzen abrisz seiner methode gibt Perthes selbst im anhang zu z. r. IV s. 160 unter dem titel: 'veranschaulichung der vorgeschlagenen lehrweise an dem beispiel einzelner unterrichtsstunden'. es findet sich da folgende anweisung für die ersten lateinstunden in sexta. der lehrer liest in der ersten stunde die lateinischen sätze des ersten stückes im lesebuch satz für satz vor und läszt die schüler die einzelnen sätze laut nachlesen. nach dem lesen jedes einzelnen satzes gibt der lehrer die übersetzung, welche wieder einige schüler sofort nachzusprechen haben. nach absolvierung des ersten stückes wird die wortkunde aufgeschlagen, wo die im lesestück vorkommenden worte, nach primitiva und derivata getrennt, aufgeführt sind. die worte werden gelesen; auswendig zu lernen sind bis zur nächsten stunde nur die primitiva, die derivata bleiben ungelernt. dann wird in der ersten stunde noch das paradigma von mensa (das lesestück behandelt die erste declination) in der grammatik durchgelesen und für die nächste stunde zu lernen aufgegeben. nachdem dann in der zweiten stunde vocabeln und paradigma gründlich geübt sind, müssen die schüler in der dritten stunde die in der ersten stunde vorübersetzten sätze nachübersetzen können, so zwar, dasz die vorkommenden derivata und einzelne noch nicht grammatisch für sie faszbare formen, teils aus dem zusammenhange wiedererraten, teils vom lehrer vorgesagt werden.

Man sieht, wenn man die bestimmungen a) dasz nur primitiva zu lernen seien, und b) dasz am anfang der ersten stunde eine vorübersetzung der lateinischen sätze durch den lehrer zu geben und diese deutsche übersetzung von den schülern nachzusprechen sei, einmal auszer betracht läszt, so stimmt der rest der anweisungen ganz mit der methode, mit der jetzt gearbeitet wird, überein. die vocabeln und formen werden aus vocabular und paradigma gelernt, die übersetzung wird vom schüler nach erlernung von vocabeln und paradigma gegeben.

Aus den übrigen von Perthes an der angeführten stelle gegebenen anweisungen ist nur noch als charakteristisch für die methode hervorzuheben die forderung, c) dasz das übersetzen aus dem deutschen ins lateinische (componieren) zu beschränken sei auf ganz kleine und leichte vom lehrer mit anschlusz an die lectüre zu bildende sätzchen, und dasz der schwerpunkt des unterrichts in das übersetzen aus dem latein ins deutsche zu legen sei (exponieren).

Über diese drei punkte gibt nun Perthes sehr ausführliche erklärungen ab in den fünf abhandlungen zur reform usw. wir schlieszen unsere besprechung an diese artikel an.

A. Vocabellernen.

Perthes verbreitet sich über das vocabellernen in dem zweiten artikel zur reform (zeitschr. f. d. gymnasialw. 1874).

Dasz das erlernen von vocabeln nach alphabetisch geordneten verzeichnissen ohne sonstige gruppierung und ohne anschlusz an die

lectüre vollkommen zu verwerfen sei, dürfte heute niemand mehr bezweifeln. auch das verfahren, aus einem solchen, rein alphabetisch geordneten vocabelverzeichnis die für die jeweilige lectüre notwendigen vocabeln herauszusuchen und im anschlusz an die lectüre lernen zu lassen, ist zu verwerfen, weil das verfahren ebenso zeitraubend, als unzweckmäszig für sicheres lernen ist. als erste forderung musz vielmehr aufgestellt werden: der schüler musz sein jeweiliges pensum an zu lernenden vocabeln räumlich zusammengestellt und leicht übersehbar vor sich haben. ebenso unabweisbar ist die forderung, dasz die vocabeln nach ihrem grammatischen zusammenhang zu lernen seien. dadurch wird es erstens dem schüler möglich die vocabel an richtiger stelle im kopfe einzuordnen, und verwechselungen, wie etwa unter den worten auf us nach der zweiten, dritten, vierten declination werden leichter vermieden. ferner aber wird dem schüler peinliches unbehagen und viele verwirrung erspart, wenn er nicht zur zeit der erlernung des paradigmas der ersten declination neben mensa usw. das ihm grammatisch gänzlich unverständliche homo u. ä. zu lernen hat. schon in dieser beziehung können wir uns nicht einverstanden erklären mit Perthes' art, der die vocabeln in der reihenfolge lernen läszt, in der sie in den lesestücken, die zur einübung der grammatik im lesebuch gegeben werden, vorkommen; so ist zum beispiel zu dem abschnitt, der über die vierte declination handelt, in der wortkunde an vocabeln zu lernen: lacrima, lingua, palma, tuba — signum — arbor, ordo, custos — portus, vultus. man denke, zwei worte aus der vierten declination, alle übrigen aus anderen declinationen! dasz Perthes diese bunte reihe von vocabeln unter sich nach den vier declinationen gruppiert, kann natürlich nicht den gerügten mangel ersetzen. das grammatische gefühl für die strenge abgegrenztheit der declinationen und conjugationen und die scharfe übersicht über die verteilung der worte nach den declinationen und conjugationen wird sicher in der richtigen weise nur geweckt, wenn die vocabeln der einzelnen declinationen und conjugationen auch räumlich nach diesen declinationen und conjugationen geordnet dem schüler vorgeführt werden. auch nach dem genus sind die worte innerhalb der einzelnen declinationen räumlich zu trennen. wie fördernd das z. b. in der dritten declination wirkt, so zwar, dasz man das lernen der genusregeln in sexta ganz sparen kann, weisz jeder, der in dieser classe nach Ostermann unterrichtet hat. auch in dieser beziehung genügt Perthes nicht billigen ansprüchen.

Die zweite forderung, die wir beim erlernen der vocabeln stellen zu sollen glauben, ist folgende. die vocabeln müssen gelernt werden im anschlusz an die lectüre, damit sie sofort praktisch verwertet und geübt werden können. dieser forderung leistet Perthes voll genüge. aber auch bei Ostermann werden ja die grammatisch geordneten vocabeln zugleich im anschlusz an die lectüre gelernt. allerdings sind wohl oft noch nicht alle vocabeln memoriert, wenn man mit dem übersetzen der übungsbeispiele beginnt und es fehlen dann

dem schüler einzelne vocabeln, deren bedeutung der lehrer ihm angeben musz. wünschenswert wäre es daher, wenn Ostermann in künftigen auflagen innerhalb der einzelnen declinationen und conjugationen die worte nicht alphabetisch — für diese anordnung läszt sich ja kein durchschlagender grund entdecken — sondern in der reihenfolge, wie sie in den übungssätzen auftreten, ordnete.

So viel über die anordnung der zu erlernenden vocabeln. über die methode, die beim erlernen der vocabeln selbst zu beobachten sei, spricht sich Perthes aus zeitschr. f. d. gymnasialw. 1874 s. 408 ff. er verwirft dort das lernen einzelner, nackter vocabeln, weil der menschliche geist von natur das bestreben habe zu jedem gehörten wort die vom inhalt dieses wortes geforderten correspondierenden vorstellungen auszudenken und sich zu vergegenwärtigen. das kind soll nicht trocken lernen ala, der flügel; agricola, der landmann usw., sondern es soll ihm zunächst ein vorstellungscomplex, der sich an ala usw. anschlieszt, gegeben werden. etwa in dem satze ala aquilae magna est. dadurch soll I. eine farbigere, lebendigere vorstellung von dem dem worte ala entsprechenden realen in dem knaben geweckt werden, die zu lebhafterer aneignung des wortes ala helfen soll, und II. soll die wortverknüpfung, in der ala hier erscheint, zur erleichterung der späteren reproduction im gedächtnis dienen.

Prüfen wir diese beiden behauptungen, so stellt sich zunächst die letztere (II) als nicht stichhaltig heraus. man ist meines erachtens in viel höherem grade herr der vocabel 'ala, der flügel', wenn man das lateinische wort in dieser einfachen verknüpfung mit seiner deutschen bedeutung im gedächtnis untergebracht hat, so dasz die reproduction von ala im gedächtnis einfach an das wort 'flügel' geknüpft ist und umgekehrt; ebenso wie ich sicherer multiplicieren kann, wenn ich einfach gelernt habe $5 \times 5 = 25$, als wenn ich mir zur berechnung von 5×5 immer erst ein sachliches beispiel, in dem die multiplication vollzogen ist, vorhalten wollte. dasz in der praxis diese psychologische überlegung sich bewahrheitet, beobachtet man ja zum beispiel häufig an den schülern oberer classen. beim präparieren für die lectüre der schriftsteller suchen sie unbekannte worte auf und merken die bedeutung des wortes für den zusammenhang, in dem sie es lesen; kommt aber das wort später in anderem zusammenhange vor, so müssen die meisten aufs neue zum lexikon greifen, eben deshalb, weil sie an der frühern stelle das lateinische wort im gedächtnis nicht einfach an das entsprechende deutsche wort geknüpft hatten, sondern das wort im zusammenhang des satzes gelernt hatten. ganz und gar nicht aber sind die schüler bei dieser methode, wo sie das wort im lateinischen satz lernen, im stande zu einem deutschen worte das entsprechende lateinische zu geben, sondern höchstens umgekehrt.

Perthes zieht aber auch gar nicht die consequenzen seines princips, sondern er will die vocabeln doch, nachdem sie im lateinischen satz durch vorübersetzen von seiten des lehrers zur anschauung ge-

bracht sind, nach dem vocabular gelernt und vom lehrer abgefragt wissen (z. r. IV s. 162 ff.); und da er ausdrücklich betont, dasz deutsch zu fragen und vom schüler die lateinische form zu verlangen sei, so sieht man wirklich nicht, wie dem knaben die vorausgegangene vom lehrer gegebene deutsche übersetzung von lateinischen sätzen, die der schüler doch wegen unkenntnis der lateinischen formen in wahrheit gar nicht auffaszt, zum besseren merken der betreffenden vocabeln verhelfen soll. wie wenig stichhaltig hier Perthes' auffassung ist, dürfte jeder erkennen, der sich die künstliche beweisführung zeitschr. f. d. gymnasialw. 1874 s. 414 ansieht. so könnte die dem lernen der vocabeln vorausgehende lectüre von sätzen höchstens zur förderung einer lebhafteren anschauung des inhalts der zu lernenden worte dienen (I). aber welcher knabe macht sich nicht beim lernen der vocabeln von selbst seine bilder zur ausmalung des inhalts? dazu braucht er nicht die vom lehrer zu gebende deutsche übersetzung von lateinischen, von Perthes zurechtgemachten sätzen. überdies wird wohl jeder lehrer beim lauten vorlesen der zu lernenden vocabeln entweder durch die art, wie er ein wort ausspricht, oder durch eine geste, oder durch ein paar erläuternde worte viel nachdrücklicher, als durch solche kleine schematische sätzchen, wie sie Perthes gibt, geschehen kann, den knaben daran erinnern, dasz er nicht leere worte lernen, sondern vom inhalt der worte sich bewegen lassen soll. auf diese weise läszt sich das gewünschte nachdrücklicher, ohne zeitverlust und vor allem ohne die schädlichen folgen erreichen, die ein arbeiten nach der methode von Perthes mit sich führen musz. denn das ist das schlimmste, dasz die methode, welche Perthes vorschlägt, ganz geeignet ist, ernstliches arbeiten zu untergraben. es ist klar, dasz der knabe, wenn ihm noch unbekannte sätze, zu denen er aber seine vorhergelernten vocabeln mitbringt, zum übersetzen vorgelegt werden, diese vocabeln ganz anders übt, als wenn er die schon mit ihrer übersetzung ihm vorher vorgeführten sätze halb aus der erinnerung ohne wirkliches eindringen in die bedeutung des einzelnen wortes nachübersetzt, wo oft das wiedererkennen eines wortes genügt, um ihm die ganze übersetzung ins gedächtnis zurückzurufen. diese methode erzieht ja geradezu zur oberflächlichkeit.

Endlich verlangt Perthes, dasz nicht alle in den übungsstücken vorkommende vocabeln auswendig gelernt werden sollen, sondern nur primitiva, dasz dagegen die derivata 'zur jedesmaligen beiläufigen kenntnisnahme und daraus allmählich erwachsender unbewusten aneignung' im vocabular dem schüler getrennt von den primitiva vorgeführt werden sollen. ich kann einen vorteil für den schüler in der befolgung dieser vorschrift nicht sehen, wohl aber hätte diese methode eine schwere schädigung im gefolge. Perthes denkt es sich ja so, dasz, wenn etwa der erste übungsabschnitt das wort amicitia enthält, später amicus, amabilis, amo vorkommt, bei jedem folgenden dieser worte an das frühere erinnert wird. aber da dem knaben die

ableitungsgesetze doch nicht vorgeführt werden können, also für ihn das erleichternde moment im erlernen stammverwandter worte eben nur darin liegt, dasz derselbe stamm wiederkehrt, die einzelnen bildungen mit ihren endungen aber doch wirklich gelernt werden müssen, so ist nichts daran auszusetzen, dasz man erst am-icitia und später unter verweisung auf dieses wort am-icus lernen läszt. die schädigung aber, die im gefolge der methode von Perthes sich einstellen dürfte, liegt auf der hand. denn werden die derivata nicht gelernt, doch aber die sätze, in denen sie vorkommen, vom schüler nachübersetzt, so ist das die directeste verführung zum raten und zum oberflächlichen arbeiten. wenn endlich der knabe beim übersetzen eine grosze reihe von worten und formen mit vorgeführt bekommt, die er alle mit nachsprechen und mit denen er sich eine zeit lang abmühen musz, die dann aber doch nicht recht nutzbar für ihn werden, weil er sie nicht memoriert, so ist das doch zeitvergeudung. man sehe sich im lesebuch für sexta nr. 53 mit der dazu gehörigen partie im vocabular an. aus der zahl der vorkommenden worte lernt der knabe nur pater und exploro, während fünfzehn andere, die er nicht lernt, ihm doch beim übersetzen zu schaffen machen und von ihm geraten werden müssen.

Zu welchen consequenzen das nichtlernen der derivata führt, zeigt z. b. auch der umstand, dasz die vierte declination dem knaben nach der methode Perthes' repräsentiert wird im ganzen durch drei masculina und drei neutra! (vocabular für sexta s. 43 und 44.)

Die betonung des 'unbewusten' beim lernen, über das sich Perthes im anschlusz an die vorschrift über die behandlung der derivata sehr ausführlich ergeht (zeitschr. f. d. gymnw. 1874. s. 423), scheint mir überhaupt unglücklich gegenüber dem zweck des lateinlernens, das eben ein bewustes, erkenntnisklares, logisches operieren in sprachlichen dingen fördern soll. das latein darf nicht gelernt werden, wie eine moderne sprache, etwa französisch, sonst wird dem lateinischen unterricht der hauptgrund für seine existenzberechtigung auf dem gymnasium entzogen.

(schlusz folgt.)

Leipzig. F. Kaelker.

11.

DER GRIECHISCHE UNTERRICHT IN DER TERTIA.

EINE REPLIK.

Da hr. dir. R. Grosser in Wittstock in seinem kürzlich in diesen jahrb. (1883 s. 1 f.) veröffentlichten aufsatze 'die gestaltung des griechischen unterrichts nach dem lehrplan vom jahre 1882' sich sehr ausführlich mit den von mir in diesen jahrb. 1882 s. 234 ff. gemachten vorschlägen — welche er zwar 'minder beachtenswert'

nennt, nemlich als die von H. Meier in der zeitschr. f. d. gymn.-wes. 1882 s. 337 ff. mitgeteilten erfahrungen, welche er aber doch einer ziemlich langen bekämpfung für wert gehalten hat — und mit meiner besprechung des griechischen übungsbuches von Seyffert-v. Bamberg (in diesen jahrb. 1882 s. 339 ff.) beschäftigt, darf ich wohl noch einmal die aufmerksamkeit der leser dieser jahrbücher in dieser frage in anspruch nehmen, um einiges von hrn. dir. Grosser unrichtig mitgeteilte richtig zu stellen, anderes noch etwas ausführlicher zu erörtern.

Zunächst constatiere ich, dasz ich meine ansicht über die beim griechischen anfangsunterricht einzuschlagende methode nicht erst nach veröffentlichung des neuen preuszischen lehrplans mitgeteilt habe, sondern schon früher, in diesen jahrb. 1881 s. 529 ff. und 1882 s. 33 ff., sowie dasz auch die besprechung des Seyffert-v. Bambergschen übungsbuches 'vor veröffentlichung des neuen preuszischen lehrplans geschrieben und eingesandt worden' ist, wie a. o. s. 339 anm. schon ausgesprochen. warum hr. dir. Grosser dieses factum verschweigt, habe ich nicht zu untersuchen. es hiesze aber meinerseits wasser ins meer gieszen, wenn ich nach jenen langen auseinandersetzungen nochmals es unternehmen wollte, meine 'minder beachtenswerten vorschläge' alle im einzelnen zu rechtfertigen; aber darauf will ich doch gleich hinweisen, dasz hr. dir. Grosser im eingange seines aufsatzes selbst erklärt, dasz die schüler der untertertia 'naturgemäsz mit besseren vorkenntnissen ausgerüstet und mit verständnisvollerer auffassung an die neue lehraufgabe herantreten als die quartaner', dasz er dann aber bei besprechung der einzuschlagenden methode den untertertianer mit einem 'abc-schüler' vergleicht und ihn, wie einen sextaner, lange zeit mit einzelnen sätzen und sätzchen plagen will.

Für unrichtig erkläre ich es nun, wenn hr. dir. Grosser sagt 'schon jetzt — wird von W. Vollbrecht — — die grammatik etwas unsanft in die ecke verwiesen'. in die ecke verweise ich, um diesen ausdruck beizubehalten, nur das übungsbuch, aber ein sorgfältiges und tüchtiges einprägen der grammatik, in III[b] also der formenlehre, ist mir, wie ich doch immer scharf und deutlich betont zu haben glaube, sehr wichtig, gewis ebenso wichtig, wie es hrn. dir. Grosser oder sonst jemandem nur sein kann: nur glaube ich ohne übungsbuch durch mündliche einübung der formenlehre in verbindung mit formenextemporalien dieses ziel sehr wohl erreichen zu können und in meiner mehr als achtjährigen praxis auch wohl erreicht zu haben.

Wenn hr. dir. Grosser betont, dasz die untertertia 'doch zuerst die griechischen buchstaben zu erlernen hat', so möchte ich glauben, dasz dazu wohl kein lehrer mehrere stunden verwenden wird. wenn aber hr. dir. Grosser dann sagt, ich wolle der untertertia 'die absolvierung der gesamten regelmäszigen formenlehre einschlieszlich der groszen und kleinen verba auf -μι, ferner einige unregelmäszige verba und gelegentlich sogar einige syntaktische regeln zuweisen',

und dann fortfährt: 'und zwar setzt er für dieses pensum sieben stunden im sommer, vier stunden im winter an', so ist dieses wiederum keine richtige wiedergabe meiner ansichten. 'einige unregelmäszige verba und gelegentlich einige syntaktische regeln' sollen, wie ich a. o. s. 239 klar ausgesprochen habe, nicht in den grammatikstunden, sondern in den für die lectüre im winter von mir angesetzten drei stunden beiläufig gelernt werden.

Ferner musz ich es als unrichtig bezeichnen, wenn hr. dir. Grosser behauptet, nach meinen vorschlägen mache die III[a] 'eine grammatische ruhepause' und werde 'zur sinekure für eine ausgedehnte lectüre'. ich habe als grammatisches pensum für III[a] angesetzt: gründliche repetition des pensums der III[b] mit nachholung vieler im ersten jahr übergangener besonderheiten und einzelheiten, und dann systematische erlernung der unregelmäszigen verba. da kann es doch wohl keine 'ruhepause' geben, auch wenn nur gelegentlich bei der lectüre und den an diese sich anschlieszenden retrovertier- und schreibübungen einige der wichtigsten syntaktischen regeln besprochen und erlernt werden. es ist mir sehr interessant gewesen, kürzlich in dem referat über die versammlung der mecklenburgischen schulmänner zu Parchim, zeitschr. f. d. gymn.-wesen 1882 s. 716 ff., zu lesen, dasz hr. dir. Nölting-Wismar seine ansicht dahin ausgesprochen hat, 'der lehrplan würde sich nun ungefähr in der weise verteilen, dasz der III[b] auszer dem früheren pensum der IV die verba liquida und die verba auf -μι zugewiesen würden, während in III[a] vollständige repetition und einübung der unregelmäszigen verba vorzunehmen wäre'; also dieselbe verteilung des grammatischen pensums, wie ich sie vorgeschlagen habe.

Unrichtig gibt hr. dir. Grosser meinen vorschlag auch insofern wieder, als er sagt: 'in III[b] schon wenige monate nach beginn des unterrichts Xenophon tractieren zu wollen, ist eine utopie.' die 'einführung in die Xenophonlectüre' habe ich für das wintersemester angesetzt, also nicht 'wenige monate nach beginn des unterrichts'; denn das ganze sommersemester geht doch voraus, welches nicht immer so 'kurz' ist, manchmal — z. b. in diesem jahre 1883 — seine 20 schulwochen enthält. sodann aber will ich in untertertia nicht 'Xenophon tractieren', sondern ein lesebuch aus Xenophon, welches ausgewählte und für seinen zweck bearbeitete lesestücke enthält. falls hr. dir. Grosser auch dies für 'eine utopie' erklären will, so darf es mich billig wundern, dasz er die schon erwähnten mitteilungen H. Meiers 'beachtenswerte erfahrungen' nennt, da dieselben in diesem punkte von seinen vorschlägen doch auch sehr wesentlich abweichen. denn hr. dir. Meier berichtet u. a., dasz in Schleiz schon seit 1875 der anfang des griechischen nach untertertia verlegt ist und dasz in dieser classe im letzten quartal drei wochenstunden zu einer einführung in die anabasislectüre benutzt worden sind. das ist bei sechs wöchentlichen unterrichtsstunden geschehen: sollte es da nun wohl so utopisch sein, bei sieben wöchentlichen

unterrichtsstunden mit dieser wöchentlich dreistündigen einführung in die lectüre schon früher, michaelis oder, nach einem wirklich besonders kurzen sommersemester, vielleicht auch erst im november (darauf lege ich kein groszes gewicht) zu beginnen?

Überhaupt aber möchte ich, da hr. dir. Grosser meint, solches pensum, wie das von mir für III^b geforderte, könne dort nicht erledigt werden und es sei 'nicht anzunehmen', dasz die schüler dies pensum, 'insbesondere in dem kurzen (s. o.) sommersemester die formenlehre bis zum verbum purum contractum einschlieszlich lediglich durch mündliche übungen im übersetzen aus dem griechischen und umgekehrt, aber frei, nicht im anschlusz an ein elementarbuch und noch nicht schriftlich sich wirklich aneignen können', hier constatieren, dasz meine vorschläge keineswegs utopischen schwärmereien und theoretischen erwägungen hinterm schreibtisch entsprungen sind, sondern dasz sie längerer praktischer erfahrung in der schule selbst entstammen und durch dieselbe bestätigt sind. hier am gymnasium zu Ratzeburg ist schon seit mehr als acht jahren in IV und der bisher combinierten III der unterricht in der von mir angegebenen weise gehandhabt ohne jedes übungsbuch, also ohne das, was hr. dir. Grosser 'systematische grammatische übungen' nennt, welche wir ganz und gar und ohne schaden entbehrt haben. und bei sechs wöchentlichen stunden ist alljährlich in IV die regelmäszige formenlehre incl. der verba liquida und tempora secunda absolviert (s. in diesen jahrb. 1881 s. 529), also dasselbe pensum, welches hr. dir. Grosser erst jetzt bei sieben stunden für untertertia glaubt ansetzen zu können; und dieses pensum ist nicht 'sporadisch', sondern intensiv und gründlich eingeprägt worden. wenn ich nun für III^b jetzt dazu noch das angesetzt habe, was in der combinierten III hier bisher im ersten quartal bei drei wöchentlichen grammatikstunden ohne überanstrengung erledigt ist, die verba auf -μι, so glaube ich die befürchtung für grundlos halten zu dürfen, dasz 'bei dieser hochflut fremder formen ein erheblicher teil der untertertianer ertrinken müsse'. — Griechische lectüre, auch an zusammenhängenden lesestücken, ist hier bisher schon in IV betrieben, wo Jacobs, griech. elementarbuch I, eingeführt war. aber gerade die damit gemachte langjährige erfahrung, die beobachtung, dasz die lectüre der dort gebotenen fabeln, anekdoten, erzählungen usw. die schüler nicht nur in inhaltlicher, sondern erst recht in sprachlicher beziehung gar zu wenig auf die lectüre der anabasis in III vorbereitete (s. in diesen jahrb. 1882 s. 33 ff.), dasz in folge dessen die einführung in die lectüre eine sehr mühselige war, hat mich veranlaszt, nach anderem lesestoff zu suchen, welcher auf die anabasis inhaltlich und nach dem vocabelnschatz besser vorbereitet. dasz ich nun nicht vorschlage, Xenophons anabasis, etwa buch I, in III^b zu lesen, wie H. Meier a. o. empfiehlt und wie nach mir gewordenen brieflichen mitteilungen auch andere collegen für möglich halten, glaube ich

mit folgendem hinreichend motivieren zu können: in III^a können und müssen jährlich drei bücher der anabasis gelesen werden[1]; nun ist es aber nach meiner meinung wegen der gewis doch überall alljährlich übersitzenden nicht richtig, in jedem jahre dieselben bücher zur lectüre vorzulegen, sondern es musz gewechselt werden.[2] für den somit notwendigen zweijährigen turnus empfiehlt es sich nun bzw. buch I—III und IV—VI zu nehmen und buch VII, das am wenigsten interessante, ganz fortzulassen: denn dieses letzte buch nach III^b zu legen wird wohl niemandem einfallen. buch I aber, fast das interessanteste, ist mir für die mühselige und langsame lectüre in III^b zu gut. daneben dürfte es aus pädagogischen gründen doch wohl sehr anfechtbar sein, den schriftsteller, oder doch das schriftwerk, welches das centrum des unterrichts der folgenden classe bilden soll, schon in der vorhergehenden classe zu behandeln: mit der neuen classe neue aufgaben und neue schriftsteller![3] endlich ist zwar mancher einzelne satz der anabasis und auch des ersten buches leicht, auch für einen untertertianer schon leicht genug, und leichter als manche sätze, die ein griechisches lesebuch enthalten musz, welches nicht einzelne, zusammenhanglose sätze bietet, sondern zusammenhängende stücke aus einem griechischen schriftsteller, wenn auch überarbeitet; viele sind aber auch recht schwer, machen dem obertertianer noch mühe genug und sind deshalb für III^b noch nicht passend. da es nun aber nicht wohl möglich ist, diese schwereren sätze zu überschlagen und nur jene leichteren zu lesen, so erscheint es auch aus diesem grunde richtiger, auf die lectüre von Xenophons anabasis selbst in III^b noch zu verzichten.

In bezug auf die von mir in diesen jahrb. 1882 s. 346 anm. gemachte bemerkung: 'wie wunderbare anforderungen freilich noch immer an ein griechisches übungsbuch gestellt werden, zeigt die besprechung des Seyffert-v. Bambergschen buches durch Grosser in der zeitschr. f. d. gymn.-wesen 1881 s. 231 ff.; da wird der inhalt sehr gerühmt, denn er 'ist dem gesichtskreise der schüler entnommen und je nach den verschiedenen stufen zweckmäszig verteilt; er belehrt (!) über alte und neue lebensweisheit, natur, geographie und mythologie'. es ist doch was herliches um das ineinandergreifen der verschiedenen unterrichtsfächer des gymnasiums!' macht hr. dir.

[1] hr. dir. Grosser fordert in III^a 'im ersten quartal 3, in den späteren 4, zuletzt eventuell (unter welcher eventualität, wird nicht gesagt) auch 5 stunden' und glaubt, dasz darin 'etwa vier bücher' der anabasis gelesen werden können. das halte ich für unmöglich, wenn die lectüre nicht in 'flache vielleserei' ausarten soll, wogegen sich doch hr. dir. Grosser mit recht entschieden ausgesprochen hat.

[2] aus demselben grunde kann ich es auch nicht billigen, dasz hr. dir. Grosser für die propädeutische Homerlectüre nur einen, also für jedes jahr denselben, abschnitt (Odyss. I 1—212) vorschlägt.

[3] etwas anderes ist es ja mit dem propädeutischen beginn der Homerlectüre in III^a, welchen ich abweichend von Nölting a. o. beibehalten will. eine solche propädeutik ist in II nicht mehr möglich, kann aber in III^a eben nur am Homer selbst geschehen.

Grosser mir den vorwurf 'sophistischer sinnverdrehung zum zweck des ironisierens', indem er behauptet, dasz in seiner recension des Seyffert-v. Bambergschen buches 'anforderungen gar nicht gestellt sind, sondern dasz auf s. 232 in fünf zeilen ganz kurz und sachlich über das von Bamberg gegebene referiert und dabei auch der zweckmäszige inhalt accessorisch erwähnt ist'. ich überlasse es dem urteil der leser, ob in jenen fünf zeilen der inhalt wirklich nur 'accessorisch' erwähnt ist und ob durch hrn. dir. Grossers unvollständige wiedergabe meiner worte oder durch mein genaues citat des satzes, auf den es ankommt, der sinn verdreht wird. jedenfalls habe ich bisher angenommen und glaube auch jetzt noch, dasz ein recensent an dem von ihm besprochenen buche das lobt, was seinen principiellen anforderungen an ein solches buch entspricht, das aber tadelt, was damit nicht übereinstimmt, dasz somit aus dem — lobenden oder tadelnden — referat die anforderungen des recensenten entnommen werden können. jene äuszerung des hrn. dir. Grosser über das Seyffert-v. Bambergsche buch habe ich für ein lob gehalten, welches er den von Bamberg gegebenen sätzen spenden wollte, und habe geglaubt, dasz alles, weshalb er sie und ihren inhalt 'rühmt', seinen 'anforderungen' entspräche, die ich allerdings für 'wunderbar' halte und so zu nennen das recht habe. wenn ich mich in dieser auffassung geirrt habe, so ist das, glaube ich, nicht meine schuld; jedenfalls weise ich jenen vorwurf, den hr. dir. Grosser für 'angemessen' gehalten hat, sich gegen mich 'zu gestatton', hierdurch bestimmt als ganz unbegründet zurück.[4]

Da es dem hrn. dir. Grosser sehr misfallen zu haben scheint, dasz ich nach art vieler fachgenossen 'im pluralis' gesprochen habe — den doch wohl kein leser für einen 'pluralis maiestaticus' wird gehalten haben? —, so verspreche ich in dieser beziehung mich gern zu bessern, wie ich das in dieser replik schon gethan habe. aber auch 'im singularis' werde ich nicht aufhören zu behaupten, dasz auch ohne übungsbuch, auch ohne dasz 'die elemente der formenlehre, selbst die syntaktischen hauptregeln erst an einzelnen ad hoc ausgewählten sätzen systematisch und successiv zur erscheinung gebracht und eingeübt werden', durch sorgfältiges und tüchtiges einüben der formenlehre in verbindung mit formenextemporalien, sowie durch sorgsame lectüre mit daran sich anschlieszenden mündlichen retrovertierübungen, sowie exercitien und satzextemporalien die tertianer für die aufgaben der secunda genügend und gut vorbereitet werden können.

[4] beiläufig berichtige ich noch eine irrige angabe des hrn. dir. Grosser: ich habe nicht 'die bücher von Schnee', sondern nur den 'griechischen lernstoff für den anfangsunterricht' in diesen jahrb. (1882 s. 164) besprochen. ich gestehe zu, dasz Schnees griechisches übungsbuch zum teil noch wertlosere sätze enthält als das v. Bambergs: aber durch solchen relativen vorzug steigt der absolute wert des letzteren, in meinen augen wenigstens, gar nicht.

RATZEBURG. WILHELM VOLLBRECHT.

12.

EINIGE GEDANKEN ÜBER DEUTSCHEN VERSBAU IM ANSCHLUSZ AN DAS NEUESTE HANDBUCH DEUTSCHER POETIK VON C. BEYER.

Dasz es ein verdienstliches unternehmen ist, eine gründliche, wissenschaftliche deutsche verslehre 'nach den anforderungen der gegenwart' zu schreiben, wer wollte es leugnen? dasz das unternehmen ein schwieriges und weitläufiges ist, wird man ermessen können, wenn man bedenkt wie viel verschiedene arten von versen auf deutschem sprachgebiet fabriciert werden; wir haben strengere und laxere hexameter und andere antike verse, italienische sonette und terzinen, spanische trochäen, persische ghaselen, altdeutsche hebungsverse mit oder ohne allitteration, alte und modernisierte Nibelungenverse usw. schwer ist es namentlich gegenüber den neueren versuchen altdeutsche dichtungsart wieder aufzufrischen sich auf einen unparteiischen standpunkt zu stellen und sachlich zu entscheiden, ob die Jordan-Wagnersche allitterationspoesie ein lobenswertes zurückgreifen auf ein altes vergessenes gut ist, oder eine tadelnswerte rückwärtsbewegung vom vollkommenern zum minder vollkommenen.

Ich will gleich zu anfang gestehen, dasz ich auf diese und ähnliche fragen bei dem neuesten bearbeiter der deutschen poetik (der vollständige titel seines werkes ist: 'deutsche poetik, theoretisch-praktisches handbuch der deutschen dichtkunst, nach den anforderungen der gegenwart von dr. C. Beyer. erster und zweiter band. Stuttgart 1882 und 1883') keine befriedigende entscheidung gefunden, aber überall eine fülle von anregungen empfangen habe, deren darstellung vielleicht dem verfasser selbst und vielen andern, die nicht glauben, dasz unsere zeit nur noch der prosa fähig sei, von nutzen sein kann.

I.

Als allgemeine bemerkung wollen wir vorausschicken, dasz der verfasser an einem richtigen urteil nicht selten durch nationales vorurteil gehindert wird. schon seine devise, unter der er auf der 765n und letzten seite seines ersten bandes den leser entläszt: im neuen deutschen reich auch eine deutsch-nationale poetik, ist eher geeignet mistrauen, als zutrauen einzuflöszen. warum soll denn die neue deutsche poetik auf das deutsche reich beschränkt werden? gibt es nicht deutsche Österreicher, deutsche Schweizer, deutsche Russen, deutsche Amerikaner, denen man doch einen anteil an nationaler deutscher poesie nicht versagen kann, da sie sich jederzeit dieses anteils durch thätige teilnahme an der dichterischen production würdig erwiesen haben?

Weiter lesen wir I s. III: 'das jahr 1870—71, das unserer politisch-patriotischen lyrik einen gewissen aufschwung verlieh und uns ein neues Deutschland gab, sollte doch auch eine allem nachäffen feindliche, echt deutsche poetik im gefolge haben und zeigen, dasz Deutschland auch in der poesie auf eignen füssen zu stehen vermag, dasz es in seiner urdeutschen betonung und in seinen nationalen metren, strophen und formen alles besitzt, was durch nachbilden antiker und moderner fremder metren vergeblich erstrebt wurde.' wenn sogar hr. Beyer, der selbst allerlei patriotische lyrik und gelegenheitsdramatik verfaszt hat, nur von einem 'gewissen' aufschwung unserer politisch-patriotischen lyrik zu reden wagt, so können wir getrost versichern, dasz dieser aufschwung in wahrheit ein sehr ungewisser gewesen ist. und das ist auch ganz natürlich, weil die moderne kriegführung einmal an sich wenig poetisches hat und dann dem humanitären geiste widerspricht, den unsere groszen dichter unserer poesie unauslöschlich eingeprägt haben. es besteht daher keine logische consequenz zwischen der 'echt deutschen' politik des jahres 1870—71 und der 'echt deutschen' poetik des dr. Beyer. auch glauben wir, dasz Deutschland schon lange 'auch in der poesie auf eignen füszen zu stehen vermag' und nicht erst durch Beyer auf dieselben gestellt zu werden bedarf. endlich vermissen wir eine deutlichere angabe, was wir denn unter dem 'allen' zu verstehen haben, was in Deutschland 'durch nachbilden antiker und moderner fremder metren vergeblich erstrebt wurde'. wir haben in den werken unserer dichter soviel vollkommenes, das in diesen formeln geschaffen ist, dasz wir nicht einsehen, was darin eine vergebliche erstrebung verraten sollte.

Im ferneren sagt Beyer I s. III: 'aber erst Heinrich Heine war der erste, welcher erhaben über die kritik der pedanten die herkömmliche metrik kühn durchbrach'. — Fr. Rückert in 'kind Horn', Geibel in 'Sigurds brautfart', A. Grün in 'der treue gefährte', Hamerling im 'vaterlandslied', Uhland in 'Taillefer', Wilh. Jordan in 'Nibelunge', Scheffel u. a. haben sich absichtlich von der schulregel des modernen zwängenden versrhythmus frei gemacht'. — I s. V 'sodann gab ich eine auf deutsche accentgesetze basierte deutsche prosodik und rhythmik als betonungslehre, wobei ich u. a. zum ersten mal ein deutsches quantitätsgesetz aufstellte und begründete. daran reihte ich eine deutsche metrik, welche nach darlegung des verhaltens der antiken masze zum deutschen versbau in einer eingehenden studie die noch nirgends genügend gewürdigten deutschen accentverse behandelte. die lehre vom reim und namentlich die nur von wenigen für möglich gehaltene entwicklung einer eigenartigen deutschen strophenlehre entrollte ich in einer form, welche eine vergleichung zuläszt (womit, überläszt Beyer dem scharfsinn des lesers zu erraten) und den überraschenden reichtum deutschnationaler strophenformen zum ersten mal dem erstaunten blick erschlieszt. die von mir vorgeschlagenen strophenbenennungen, die

ja einer vervollkommnung fähig sind, möge man als berechtigte neuerung anerkennen.' — Hier einige proben dieser benennungen I s. 633 ff.: 'dilettantenstrophe, Rückerts duftstrophe, könig Oskars bildstrophe (der Schwedenkönig, französischen stammes, als deutschnationaler musterpoet!), Niggelers traumstrophe (auch dieser dichter gehört als Schweizer nicht zum deutschen reich), Max Remys vorwärtsstrophe, Rückerts lenzschauerstrophe, Knapps prüfungsstrophe, könig Ludwigs künstlerstrophe, Rückerts schnitter-engelstrophe, Bodenstedts Russenstrophe, Hofmanns von F. unkenstrophe, Ritterhausens freimaurerstrophe.' — I s. VI 'dieser strophik, welche nebenbei bemerkt den ermutigenden und begeisterten beifall namhaftester dichter (natürlich aller derer, deren namen hr. Beyer bei dieser massentaufe verwandt hat) und gelehrter fand, wird sich im zweiten band die darstellung und entwicklung sämtlicher dichtungsgattungen und -formen unter berücksichtigung der gesamten bearbeiter anreihen und den theoretischen auf- und ausbau einer echt deutschen poetik zum abschlusz bringen (dieser zweite band ist seither erschienen. auch über ihn wäre viel zu sagen. da wir uns aber hier nur mit der versform und nicht mit den dichtgattungen beschäftigen, fällt er für diesmal auszerhalb unseres gesichtskreises). ein dritter kurzer supplementband endlich soll mit erfolg (woran wir nicht im mindesten zu zweifeln wagen) in die technik der poesie durch eine praktische anleitung zum versebilden einführen, wodurch ich m i n d e s t e n s der legion jener gebildeten und strebenden einen dienst zu erzeigen hoffe, welche sich im gelegenheitsdichten versucht haben oder versuchen möchten.'

Diese auszüge aus dem vorwort des ersten bandes geben ohne commentar dem leser einen begriff von dem, was Beyer in seiner poetik als seine aufgabe angesehen hat. wir wollen nun an einigen beispielen, die wir vorzugsweise aus den partien wählen, die Beyer selbst als neue errungenschaften anpreist, zu zeigen versuchen, wie der verfasser seine aufgabe zu lösen versucht hat.

II.

Die drei ersten hauptstücke des ersten bandes sind als einleitung zu fassen und beschäftigen sich 1) mit den vorbegriffen (bis s. 74), 2) mit der ästhetik (bis s. 106), 3) mit den tropen und figuren (bis s. 214). sie geben auszugsweise das wichtigste über unterscheidung von poesie und prosa, über litteraturgeschichte, über die gattungen des schönen, erhabenen, komischen, über poetische sprache und poetischen stil und endlich über die kunstausdrücke der griechischen rhetorik.

Das vierte hauptstück kommt mit der betonungslehre auf den eigentlichen gegenstand. zunächst wird der unterschied zwischen der antiken quantitierenden und der modernen accentuierenden prosodik behandelt. da heiszt es I s. 217, dasz im lateinischen z. b. die kleine partikel lang sein konnte, 'während das zweisilbige a d j e c t i v

aus zwei kürzen bestand (z. b. sī bĕnĕ).' also 'bene' ein lateinisches adjectivum! dann findet hr. Beyer I s. 218, dasz die griechische metrik bei aller vollendung doch noch ein recht weites gewissen habe, denn die irrationalen trochäen, logaödischen verse, aufgelösten dochmien seien doch kaum mehr als prosa! so kann nur der sprechen, der von griechischer verskunst auch keine ahnung hat. im althochdeutschen und mittelhochdeutschen ist der verfasser glücklicherweise besser orientiert; doch scheint er auch hier nicht vollständig zu wissen, wie streng in ihrer art die mittelhochdeutsche metrik war, und dasz wir uns ihrer freiheiten, ohne ins formlose zu fallen, deswegen nicht ohne weiteres bedienen dürfen, weil wir nicht zugleich ihre strenge gesetzlichkeit einführen können; denn diese gesetzlichkeit setzt eine sprache voraus, wo lange und kurze betonte stammsilben durchaus unterschieden werden, im neuhochdeutschen aber sind alle betonten stammsilben von natur oder durch position lang.

Die natur des deutschen accents und seine verschiedenheit von dem anderer sprachen weisz Beyer gebührend hervorzuheben, es fehlt ihm hier nicht an erkenntnis, wohl aber oft an bestimmtheit des ausdrucks, ein fehler, der für ein lehrbuch sehr nachteilig ist.

Wenn er sagt (I s. 218): 'der deutsche accent als wichtigstes element im metrischen bau der dichterischen rede hat die altclassische quantität verwischt', so musz man daraus schlieszen, dasz früher die altclassische quantität d. h. die quantitierende metrik der classischen sprache auch für die deutsche dichtkunst maszgebend gewesen sei, was Beyer nicht sagen kann und sicher nicht sagen will; was er sagen will, ist nur soviel, dasz im deutschen versbau der accent das regulative princip ist, wie im lateinisch-griechischen versbau die quantität das regulative princip war. es ist auch schief zu behaupten (s. 228): 'Opitz war der wiederentdecker des deutschen betonungsprincips. die hauptvertreter der altclassischen messung waren Klopstock, Voss; in der neuzeit Johannes Minkwitz,' denn Klopstock und Voss waren doch keine blinden reactionäre gegen Opitzens principien, sondern sie suchten innerhalb derselben die altclassischen versmasze möglichst treu nachzubilden. Beyer sagt selbst (s. 230): 'sind ja doch von Klopstock an bis 1781 selbst die antiken metren mehr oder weniger nur nach unserem accent ausgeführt worden, indem man die accentuierten silben als längen brauchte und die nicht accentuierten als kürzen.' freilich ist die sich selbst aufhebende doppelbestimmung 'mehr oder weniger nur' wieder irreführend und unwissenschaftlich.

Höchst unglücklich ist Beyer, wo er sich das ansehen eines gesetzgebers zu geben sucht; so gibt er I s. 238 als 'grundgesetz unserer gegenwärtigen prosodik' folgende drei sätze: 1) 'die deutsche betonung ist gesetzmäszig berechtigt'; ebenso gut könnte er sagen: die Deutschen sind gesetzmäszig berechtigt, sich in poesie und prosa der deutschen sprache zu bedienen. 2) 'grundgesetz für unsere be-

tonung ist: der accent ruht stets auf dem stamm des wortes'; wie wahr das ist beweisen wörter wie 'absicht, zulauf, abgott, unthat', in denen stets die vorsilbe und nicht die stammsilbe betont wird, oder 'lebendig', wo die endung betont ist. 3) 'für richtige erkenntnis dieses gesetzes ist kenntnis des stammes und der sogenannten accessorien nötig'; das ist selbstverständlich.

Für die prosodie deutscher wörter unterscheidet Beyer I s. 234 fünf stärkegrade. ein wort, das vier tongrade vereinigte, ist nach
5 2 4 3 2
Beyer z. b. arbeitseinstellung, wo ich eher accentuieren würde 5 2 4 2 3, denn durch die relativ starke betonung der vorsilbe 'ein', wird dem stamm 'stell' fast aller ton entzogen, und dadurch fällt nach dem gesetz der abwechslung eine tonerhöhung auf die endsilbe; auch würde es gewisz niemandem auffallen, das wort in einem verse so gemessen zu finden: _ ‿ _ ‿ _. man kann sich mit den einteilungen der fünf tongrade wohl einverstanden erklären, nicht aber mit den praktischen consequenzen, die Beyer s. 235 daraus zieht: 'beim eignen schaffen, bei hervorbringung künstlerischer weisen sollte für die folge — der wirkung und der schrift wegen — unbedingt nur so verfahren werden, dasz die hebungen durch fünf- und viergradige silben, die senkungen nur durch e i n-, z w e i-, höchstens d r e i g r a d i g e silben gebildet werden.' das ist ein rigorismus, bei dem selten zehn aufeinanderfolgende verse unserer grösten dichter als tadellos bestehen könnten. es ist ungerecht, wenn Beyer verse tadelt wie:

‿ _ ‿ _ ‿ _ ‿ _ ‿ _ ‿
Goethe: ihr naht euch wieder, schwankende gestalten.
Schiller: der blinden misverständnisse gewalt.
Platen: soll bergen ich mein innerstes vermögen.
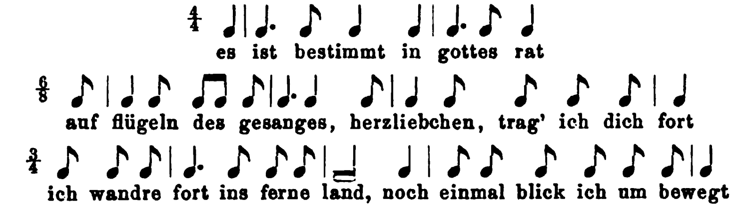
Ich würde das gesetz über die in der hebung zu verwendenen silben so formieren: jede in der hebung stehende silbe musz sprachlich stärker accentuiert sein, als jede der beiden silben, welche vor und nach ihr in der senkung stehen. es ist aber zu beobachten, dasz die zwei eine schwache hebung umgebenden hebungen womöglich beide, jedenfalls aber eine von beiden, durch eine fünfgradige silbe
5 2 3 1 5 1 2 5 2 3 2 5 1
gebildet werden. 'schwankende gestalten', 'mein innerstes vermögen'
5 2 4 2 3 1 5
sind gewisz nicht anzufechten; der blinden 'misverständnisse gewalt'
2 5 2 1 1
ist erträglich; schlecht dagegen ist Schillers: 'das furchtbare ge-
5 2 5
schlecht der nacht', weil hier der versaccent auf ein 'e' der endung fällt, welches fast stumm ist, weil die vorausgehende silbe (bar)
2 5
mitteltonig ist. nichts einzuwenden wäre dagegen gegen 'das schreck-
1 3 1 5 2 5
liche geschlecht der nacht'. ich möchte sogar so weit gehen, zu behaupten, dasz die verwendung relativ schwachtoniger silben in der hebung zwischen hochtonigen (fünfgradigen) nicht nur zu gestatten,

sondern sogar zu empfehlen ist als ein mittel, manichfaltigkeit in den vers zu bringen. es bestimmt mich hierzu namentlich die betrachtung der musikalischen composition. die einfachste musikalische rhythmisierung ist die, dasz wir bei der composition eines gedichtes auf jeden versfusz einen tact setzen, z. b.

(Schubert)
es war ein könig in Thule

(Mendelssohn)
wenn durch die Piazzetta die abendluft weht

in diesem falle fällt auf jede hebung ein gleichstarker musikalischer accent. aber das ist der seltenere fall in unserer modernen composition. meist setzen wir zwei oder sogar drei versfüsze in einen takt, wie in den folgenden beispielen aus Mendelssohn:



in diesen fällen werden die vershebungen musikalisch ungleich accentuiert. im dritten beispiel, einem von Mendelssohn componierten gedichte Lenaus, das besonders lehrreich ist, kommen auf den ersten vollständigen tact zwei versfüsze (fort ins ferne), auf den zweiten einer (land, noch), auf den dritten drei (einmal blick ich um be-). dadurch fällt der stärkste accent auf die silben 'fort, land, ein-'. es ist dies nicht ganz sinngemäsz, weil auf 'ferne' ein gröszerer nachdruck liegt, als auf 'land'. auch in dem ersten beispiel ist es nicht sinngemäsz, dasz auf 'ist' ein stärkerer accent ruht, als auf 'bestimmt'. dagegen sind in dem zweiten beispiel, wo sich ein dichterisches meisterwerk mit einer meisterhaften melodie verbunden hat, sinnaccent und musikalischer accent im schönsten einklang. wie schön macht sich zwischen den beiden starken hebungen in 'flügeln' und in 'gesanges' die schwächere hebung 'des' auf einem minder accentuierten tactteil! wie sehr würde der vers an wiegender elasticität einbüszen, wenn es mit Beyerscher correctheit hiesze: 'auf flügeln reinsten sanges'!

Wenn also unsere dichter alle hebungen gleich behandeln, so entspricht das nur der einfacheren compositionsweise, nach welcher jeder versfusz einen tact einnimmt. da aber die componisten die andere entwickeltere art vorziehen und sogar vier versfüsze in einen tact setzen (es möge auch hierfür ein Mendelssohnsches beispiel dienen:

4/4 ♪ ♪ | ♪. ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
was bedeutet die bewegung, bringt der ost mir frohe kunde),

so sind also die dichter hinter den musikern zurückgeblieben. ein dichter, der für den gesang schreiben will, hätte also eine bestimmte reihenfolge starker und schwacher hebungen einzuhalten und zwar wird es dem componisten meistens am leichtesten sein, eine sinnentsprechende melodie zu finden, wenn sich starke und schwache hebungen regelmässig ablösen.

Übrigens würden die dichter, wenn sie sich dieser forderung anbequemten, keineswegs etwas neues und unerhörtes thun, sondern nur etwas wiederholen, was vor ihnen schon im classischen Griechenland allgemeinster gebrauch war und was die zünftige gelehrsamkeit 'dipodische messung', d. h. messung von zwei zu zwei füszen nennt, von der Beyer s. 290 sagt, dasz sie im deutschen nicht in betracht komme. der vers, in welchem der hauptteil aller griechischen tragödien, der dialog, abgefaszt wurde, der jambische trimeter, ist ein solcher dipodisch gemessener vers, wie schon sein name bezeugt, denn trimeter heiszt 'der drei masze hat', während der vers doch sechs jamben enthält. im bau selbst gibt sich die dipodische messung dadurch kund, dasz je der zweite, vierte und sechste jambus mit einer kurzen silbe anfangen musz, der erste, dritte und fünfte dagegen auch mit einer langen silbe beginnen kann, was wir durch das schema auszudrücken pflegen:

⏓ ⏑́ ⏑ — ⏓ ⏑́ ⏑ — ⏓ ⏑́ ⏑ ⏑̆
ô koinon autadelphon Ismênês karâ
Ismenens teures vielgeliebtes schwesterhaupt.

und in notenwerten uns so am leichtesten nahe bringen können:

4/4 ♩ | ♩. ♪ ♩ ♩ | ♩. ♪ ♩ ♩ | ♩. ♪ ♩

wobei die ähnlichkeit mit unserm ersten beispiel (es ist bestimmt in gottes rat) sofort auffällt.

Durch die beachtung des für die musikalische composition wünschenswerten würden die poeten auch den vorteil ernten, dasz ihre gedichte im gesang viel eher verstanden werden könnten. und dies wäre von dem allerheilsamsten einflusz auf unsern concertgesang und noch mehr auf unsern operngesang. der beste weg aber, um von dem anachronistischen allitterirenden musikdrama Richard Wagners, dessen poetischer wert formell wie inhaltlich gering genug ist, zu etwas besserem zu gelangen, wäre zunächst ein studium desjenigen litteraturgebietes, wo sich die besten kräfte auf poetischem und auf musikalischem gebiete die hände gereicht haben. und dies ist bekanntlich nicht die oper, am allerwenigsten die Wagnersche, sondern das deutsche lied Goethes, Schillers, Uhlands, Heines, Rückerts, Lenaus usw. in den compositionen von Schubert, Mendelssohn, Schumann, Franz, Brahms usw.

III.

Ein nützliches capitel des Beyerschen buches ist das über 'prosodische incorrectheiten'. die betrachtung desselben hat mich erkennen lassen, dasz die meisten prosodischen incorrectheiten im deutschen versbau auf die anwendung einer bestimmt definierbaren wortclasse zurückzuführen sind. eine diesbezügliche durchforschung einiger dichterischer hauptwerke hat mir diese vermutung bestätigt. um dieser kritik auch einige positive verdienste beizugesellen, will ich in kürze mein verfahren schildern, und damit zugleich zeigen, wie ich mir eine wirklich und nicht blosz nominell wissenschaftliche behandlung poetischer formfragen denke.

Beyer führt (s. 239) als fehlerhaft auf den Platenschen anapäst:

abtrünniges glück! so musz ich mich denn mit der hälfte des schatzes begnügen.

er wirft Platen ferner vor accentuierungen wie 'anwandelt, buhldirnen, eichwälder' und postuliert die accentuierung der ersten silbe in allen diesen wörtern 'abtrünniges, anwandelt, buhldirnen, eichwälder'. dasz die Platenschen accentuierungen sprachwidrig sind, und dasz Beyer mit recht den stärksten accent auf die je erste silbe verlegt, wird jeder zugeben. nun erhebt sich aber die frage, die sich Beyer gar nicht gestellt hat, wie sind denn diese wörter im verse richtig anzubringen. wie soll ich 'abtrünniges glück' sinngemäsz scandieren? sicher müste ich die erste silbe in die hebung setzen; dadurch käme die folgende notwendig in die senkung. nun bleiben mir für die dritte silbe zwei wege, entweder setze ich sie in die hebung, oder ich teile sie nach der senkung zu, so dasz diese zweisilbig wird, abtrünniges oder abtrünniges. ein dritter ist nicht möglich. nun ergeben aber beide scandierungen unerträgliche consequenzen. sage ich abtrünniges, so habe ich eine hebung durch eine silbe gebildet (-ni-), welche sprachlich schwächer betont ist, als die in der voraufgehenden senkung stehende silbe (-trün-), sage ich dagegen abtrünniges, so ist die doppelsilbige senkung viel zu sehr beschwert durch zwei silben, von denen die erste (-trün-) die zweite (-ni-) an ton unverhältnismäszig überragt. in diesem falle kommt noch als erschwerendes moment hinzu, dasz die auf diese schwere senkung folgende hebung (-ges) sehr leicht ist. daraus folgt, dasz das wort 'abtrünniges' in keinem versmasz mit sinngemäszer betonung unterzubringen ist, welches aus regelmäsziger folge von einsilbigen hebungen und ein- oder zweisilbigen senkungen besteht. das einzig mögliche ist die verwendung in versen, wo zwischen zwei

hebungen die senkung gänzlich fehlen kann, d. h. wenn wir einen vierfüszigen vers so bilden dürfen:

´ ´ ⏑ ´ ⏑ ´
abtrünniges geschick,

wie das im Nibelungenlied oft der fall ist:

⏑ ´ ⏑ ´ ´ ⏑
ez wuohs in Burgonden.

obschon nun aber von zwei seiten versuche gemacht worden sind, solche unvermittelte hebungen in den modernen deutschen vers einzuführen, einmal von den nachahmern des Nibelungenverses, dann von den nachahmern der griechischen lyrik, wo die aus éiner langen silbe bestehenden verstacte häufig sind, so haben sie doch noch nicht das bürgerrecht erworben, da sie nur der gelehrte ohne anstosz beim lesen überwindet. wer wird z. b. die Platensche ode auf den tod des kaisers ohne metrisches schema scandieren können?

´ ´ ⏑ ⏑ ´ ´ ⏑ ´ ⏑ ⏑ ´ ⏑ ´
ausbreite die thauschweren flügel o mein gemüt
´ ⏑ ⏑ ´ –
ernsteren festlaut
⏑ – ⏑ ´ ⏑ ⏑ ´ ´ ⏑
beginnend schwebe der seemöve,
⏑ ´ ´ ⏑ ´
der unstäten gleich.

Wer wird sich in Rückerts 'kind horn' zurecht finden, der sich nicht in das mittelhochdeutsche Nibelungenlied eingelebt hat? oder in 'Sigurds brautfahrt' von Geibel die hebungen richtig empfinden in versen wie:

⏑ ´ ⏑ ´ ´ ⏑ ⏑ ´ ⏑ ´ ⏑ ´
vom ufer zog prächtig | des liedes schall daher

wo man unwillkürlich liest:

⏑ ´ ⏑ ⏑ ´ ⏑
vom ufer zog prächtig?

Was bleibt also übrig, wenn wir weder gräcisieren noch nibelungisieren wollen? die antwort kann nur dahin lauten: wir vermeiden überhaupt in der poesie wörter zu gebrauchen, deren accentuation die an dem worte 'abtrünniges' gezeigten übelstände für den vers mit sich bringt. die zweite frage ist: welches sind diese wörter? die dritte: haben gute dichter solche worte in der that vermieden?

Die zweite frage ist dahin zu beantworten, dasz alle diejenigen wörter im deutschen vers zu vermeiden sind, welche eine folge von drei silben enthalten, deren tonstärke stufenweise abwärts schreitet,
5 4 1 2 5 4 2 5 4 1 5 4 1 5 4 1 5
wie 'abtrünniges, anwandelt, buhldirnen, eichwälder, ausbreite, thau-
4 1 5 4 1 5 4 1
schweren, seemöve, unstäten'.

Das gesetz wird manchem drakonisch vorkommen, dasz der dichter wörter, die dem sinne nach höchst poetisch sind, ihrer

äuszern form wegen vermeiden soll. in der ausführung wird sich das weniger fühlbar machen, weil alle diese wörter composita sind und meist formgerechte synonyma und nebenformen haben. nennen wir das glück statt abtrünnig falsch, trügerisch! lassen wir dem dichter die buhlerinnen, wenn wir ihm die buhldirnen versagen! schicken wir ihn in die eichenwälder statt in die eichwälder! begnügen wir uns mit der möve, wenn wir die seemöve nicht haben können! dieser zwang ist gelinde, wenn wir ihn mit dem vergleichen, unter welchem Lucrez, Vergil, Tibull, Properz, Ovid und alle lateinischen hexameterdichter zu arbeiten gezwungen waren. es ist nemlich fast unglaublich, eine wie grosze anzahl der gebräuchlichsten lateinischen wörter vom hexameter ausgeschlossen sind. so kann z. b. im lateinischen hexameter vom worte femina (frau) nur der nominativ und accusativ des singular gebraucht werden, von mulier (weib) vollends nur der nominativ. der römische dichter kann seinen helden nicht ruhmreich (gloriosus) nennen, er kann nicht von ewigem andenken (memoria) singen, nichts von der schönheit (pulchritudo) sagen, sondern musz sich mit der schönen form (forma) begnügen, er kann sich zwar als elend (miser) bezeichnen, aber nicht vom elend (miseria) reden. und doch haben in diesem hexametrischen halseisen die genannten dichter werke hervorgebracht, die von einer ungezwungen schaffenden phantasie zeugnis geben.

Sehen wir nun zu, wie unsere dichter sich zu dem gesetz verhalten! um nicht zu weit zurückzugreifen, beginnen wir mit Klopstocks messiade. Klopstocks hexametern läszt sich hauptsächlich das vorwerfen, dasz zu oft bedeutungslose silben in der hebung gebraucht sind. wenn sie dennoch einen natürlichen fall haben, der es möglich macht, dasz sie gut declamiert werden können, so beruht dieser natürliche tonfall hauptsächlich auf der spärlichen verwendung der von mir genannten wörter. in den 620 versen des ersten gesanges habe ich nur folgende 15 beispiele gefunden, die sämtlich auf der zweiten silbe die vershebung tragen: nacháhmerin, aufwállen, nacháhmend, nacháhmender (man sieht, nachdem Klopstock einmal sich den falschen accent in 'nachahmerin' erlaubt hat, hat er 'nachahmen' noch mehrere male so gebraucht, indem er an sich selbst ein schlechtes beispiel nahm), anbétend, umschaúender, vorséhung, vorbílder, weltríchter, einsiédlerisch, durchsíchtige, abgrúnden, wohltháätigen, zukúnftige, inbrúnstig'. das macht auf hundert verse zwei bis drei solche wörter.

Noch weit günstiger stellt sich Goethe. wir wählen hier absichtlich den mit aller metrischen freiheit abgefaszten ersten teil des Faust, um zu zeigen, wie die vermeidung von wörtern mit stufenweise abwärts schreitender betonung keine gelehrte schrulle, sondern eine im natürlichen rhythmischen gefühl begründete notwendigkeit ist. im ganzen ersten teil des Faust habe ich nur sechs solche wörter gefunden, nemlich: urváter, antwórtet, ohnmáchtige, ehrwúrdiger,

inwéndig, schönbárte, von denen nur 'ehrwürdiger' und 'inwendig' in der versmitte stehen, die andern an dem eine grössere freiheit gestattenden versanfang. im Tasso (I u. II act), der nach gewöhnlicher anschauung weit strenger gebaute verse enthält als Faust, ist das verhältnis bei weitem ungünstiger, doch stehen die verswidrigen wörter auch hier mit ausnahme von drei einzigen (undánkbar, undánkbar, unmóglich die Goethe möglicherweise mit starkem mittelton gesprochen hat), alle am versanfang. es sind diese 17: ausschlíeszend, unwíllig, undánkbar, nachdénkend, abwésend, ehrwúrdig, unsícher, unschädlich, voreíliger, freigébig, undánkbar, rückhálten, zudríngen, inwéndig, vorsétzlich, mitschúldig, unmóglich. in Schillers 'spaziergang', der 100 disticha enthält, fand ich nur zwei räudige schafe: 'nacháhmendem' und 'abschüssige'. aus Heines liedern, die unter dem titel 'heimkehr' vereinigt sind, notierte ich mir 13: stadtgráben, lusthäuser, grószmutter (und dies zwar mit dem accent auf der ersten silbe), unheímlich, rotkópfiger, zufällig, langweíliger, plattköpfig, breitmäúlig (diese beiden letzteren bewust nebeneinander gestellt, um durch den widerharigen rhythmus den eindruck des unangenehmen zu verstärken), seejúngfern, schwarzbraúnen, unschúldig, grószmutter.

Nun die kehrseite repräsentiert durch den gräcisierenden Platen, der in jener selbstverblendung, unter der er so viel zu leiden hatte, von sich sagte:

> weh ihm, wenn die natur zarteren bau vielleicht,
> bildungsreicheren lieh seinem gehör, um durch
> kunstvólle musik der worte
> zu verewigen jede pein!

ich wähle zufällig ein inhaltlich recht ansprechendes idyll 'die fischer auf Capri'. das gedicht enthält 54 hexameter und in diesen 54 versen nicht weniger als 15 anstöszige wörter, nemlich: hindeútet, meerbúsen, anlánden, schieszschárten, jungfraúen, ausspánnte, treulóse, einfáchere, unwírtlichem, auswérfen, mutwíllig, anschwímmen, kriegstürme, aufschwéllender, urälteste. dazu kommen dann noch drei wörter, die fälschlich steigende betonung haben: Englánds, anléhnt, wegspühlt.

Es ist das um so auffälliger, als Platen in nicht gräcisierenden versen sich ebenfalls jener von Goethe, wie wir gesehen haben, unbewusterweise beobachteten regel unterwirft. in seinem fünfactigen lustspiel 'treue um treue', dessen poetische teile aus blankversen und gereimten achtfüszigen trochäen bestehen, steht er ungefähr mit Goethe im Tasso gleich. wir finden inmitten des verses nur vier anstöszige wortformen: auffángen, unrúhigen, abkühle, abweísen; am versanfang deren acht: anbétender, abbítte, sehnsüchtig, heimtückischer, festhálten, ohnmächtigen, einlássen, seeräubern.

Fragen wir nun, woher kommt dieser unterschied, warum steht Platen bei gewöhnlichen jambischen und trochäischen versen zwar den andern dichtern gleich, weicht aber so auffallend von ihnen ab in seinen hexametern, anapästen und den versen der oden, so können wir nur das eine als grund angeben, dasz Platen durch die jagd nach echten spondeen sich hat verleiten lassen, wider den accent der deutschen sprache so oft zu sündigen. Klopstock sagt vom deutschen hexameter: 'wir haben daktylen, wie die Griechen, und ob wir gleich wenig spondeen haben, so verliert doch unser hexameter dadurch, dasz wir statt der spondeen meistenteils trochäen brauchen, so wenig, dasz er vielmehr flieszender durch die trochäen wird.' dieser theorie und dem beispiel Klopstocks sind Goethe und Schiller gefolgt. wenn ihre hexameter trotz flüssiger trochäen dennoch nicht immer recht flieszen wollen, so sind daran hauptsächlich die ungenügenden hebungen schuld, die man ihrer schwäche wegen beim lesen geneigt ist für senkungsilben zu halten. jedenfalls fliezen aber diese älteren hexameter besser als die Platenschen, welche den vorzug eines ebenmäszigeren ganges mit opferung des accentes und geflissentlicher anwendung unrhythmischer worte hundertmal zu teuer bezahlt haben. die spondeen nemlich, welche Klopstock nicht gefunden hat, glaubte Platen entdeckt zu haben in der composition einer betonten stammsilbe und der betonten ersten silbe eines zusammengesetzten wortes. in den 'fischern auf Capri' kommen in einem vers zwei solche spondeen vor ('golf hin-' und '-lerns meer-'):

der gegen Neapels
lieblichen golf h i n d e ú t e t und gegen Salerns m e e r b ú s e n.

der quantität nach sind das allerdings bessere spondeen, als die Klopstockschen trochäischen pseudospondeen, weil die silben 'hin' und 'meer' niemand als kurz lesen kann, aber sie prägen dem vers einen widerwärtigen steifen unnatürlichen charakter auf und dasz Platen diesen übelstand nie erkannt, sondern sich im gegenteil immer mehr in demselben festgesetzt hat, das beweist, dasz an dem 'zarteren bildungsreicheren bau', den er seinem gehör zuschreibt, gerechte zweifel erlaubt sind.

Fassen wir das gesagte zusammen, so ergibt sich, dasz die dichter, welche sich ganz ihrem sprachgefühl überlassen haben, zusammengesetzte wörter mit stufenweis absteigender betonung sowohl im daktylischen hexameter, als im jambischen blankvers, als im frei gebauten accentvers vermieden haben, dasz der gräcisierende Platen in allen denjenigen versarten, in denen spondeen vorkommen, derartige wörter nicht vermieden, sondern wahrscheinlich geradezu gesucht hat, in jambischen blankversen aber sie ebenso vermieden hat, wie die übrigen dichter.

Wie verkehrt ist es daher, wenn Beyer (s. 355), wo er beweisen will, dasz der daktylische hexameter bei uns nimmermehr

die bedeutung beanspruchen könne, die er bei den Griechen und Römern erlangt hatte, sagt: deutsche wörter, wie z. b. fuszvölker, jagdschlingen, blondlockig usw. (eine nähere definition dieser wörter zu geben unterläszt er; es sind eben die von mir bezeichneten zusammengesetzten wörter mit stufenweise absteigender betonung) sind im hexameter absolut nicht unterzubringen.' im jambus sind sie ja, wie wir gesehen haben, ebenso wenig unterzubringen, und wenn wir Platen als norm nehmen wollten, immerhin noch eher im hexameter als im jambus.

IV.

Auf s. 253 f. polemisiert Beyer gegen Westphal, den er hier nennt, dem er aber auch ohne ihn zu nennen alles entlehnt zu haben scheint, was von antiker gelehrsamkeit, von griechischen und lateinischen citaten in seinem buche vorhanden ist. Westphal und J. H. Schmidt, die grösten autoritäten in griechischer metrik, haben behauptet, dasz im deutschen vers die betonte und unbetonte silbe ungefähr gleich lang sei. Schmidt liest daher z. b.

3/4 ♩ ♩ ♩ | ♩♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ 𝄽 |
seht, wie die tage sich sonnig verklären,

Beyer dagegen meint, jeder mensch mit einigermaszen gebildetem gehör werde lesen:

3/8 ♩ ♬ ♬ | ♩♬ ♬ | ♩ ♬ ♬ | ♩ ♬ 𝄾 |
seht, wie die tage sich sonnig verklären.

in wahrheit hält man beim declamieren zwischen beiden tactierungen die mitte, dasz aber die Schmidt-Westphalsche tactierung weit natürlicher ist, als die Beyersche, lehrt jede liedersammlung. es dürfte Beyer sehr schwer fallen ein gut componiertes deutsches lied zu finden mit dem von ihm für den natürlichsten gehaltenen rhythmus, während für die andere behandlung, wie sie Schmidt will, sich eine menge lieder anführen lassen, die gerade durch sinngemäsze composition hervorragen. man stelle sich nur den unterschied vor zwischen Mendelssohns

6/8 ♪ ♪ ♪ ♪♪ ♪ | ♩. ♩
dort an den ufern des Ganges

und einem nach Beyer natürlicheren

6/8 ♩ ♬ ♬ ♩♬ ♬ | ♩. ♩
dort an den ufern des Ganges.

Unsere componisten haben für den eintactigen daktylus die auswahl zwischen folgenden rhythmisierungen:

1) $\frac{3}{8}$
2) $\frac{3}{8}$
3) $\frac{3}{8}$
4) $\frac{4}{8}$
5) $\frac{4}{8}$
6) $\frac{4}{8}$
7) $\frac{4}{8}$
8) $\frac{6}{8}$
9) $\frac{6}{8}$
10) $\frac{6}{8}$

von diesen stehen 1) 2) 4) 5) 8) und 9) dem rhythmus der natürlichen rede näher, als die von Beyer vertretene 3).

V.

Als die wichtigste errungenschaft seiner poetik will Beyer die behandlungen des freien deutschen accentverses angesehen wissen. er hat vollkommen recht zu sagen, dasz die von der antiken poesie entlehnte deutsche verslehre diesen gebilden nicht gerecht geworden sei. er bringt auch im einzelnen manch neue und richtige beobachtung, aber im ganzen mangelt wieder der principielle gesichtspunkt. die dinge, worauf es ankommt, sind versteckt hinter einer menge allgemeiner erörterungen von wenig fruchtbarkeit. wer wirklich eine scheidung vollziehen will zwischen solchen versen, die unter die antikisierende metrik fallen, und solchen, auf welche die antiken technischen benennungen jambus, trochäus, daktylus usw. nicht angewandt werden sollen, der wird ein für alle mal festsetzen: alle verse, in denen in bezug auf die bildung der senkung eine bestimmte regel herscht, sind nach den kategorien der antiken metrik einzuteilen und zu beurteilen, alle andern sind deutsche accentverse und soll bei ihnen weder von jamben noch von trochäen, daktylen oder anapästen die rede sein. bei Beyer steht aber noch ein sehr groszer teil von dem, was er in das capitel von den accentversen hätte einreihen sollen, in den capiteln über jamben und trochäen.

Was nun den accentvers selbst anbetrifft, so unterscheidet Beyer zu wenig die verschiedenen arten desselben. er sagt s. 257: 'der accentvers zeigt, dasz unsere sprache den freien, deutschrhythmischen (was das eigentlich heiszen soll?) aufbau einer n u r d i e h e b u n g e n beachtenden dichtung verträgt.' und s. 263: 'im engern schulsinn, den wir hier beanspruchen, versteht man unter accentversen diejenigen verse, bei denen kein feststehendes, durch

regelmäszige, continuierliche wiederkehr bestimmter metren entstandenes gesetz waltet, bei denen vollständige freiheit der bewegung herscht und die zahl und wahl der thesen ganz dem geschmack und belieben des dichters überlassen bleibt.' das ist viel zu weit gefaszt, man kann hier, ohne der dichterischen freiheit im mindesten zu nahe zu treten, viel näher präcisieren. ein groszer unterschied besteht zwischen solchen versen, wo die freiheit sich darauf beschränkt, nach belieben ein- oder zweisilbige senkungen zu gestatten, und solchen, wo die senkung ganz fehlen kann, und endlich solchen, wo die senkung mehr als zwei silben enthalten kann.

Das gänzliche fehlen der senkung zwischen zwei hebungen gehört zu den eigentümlichkeiten des altdeutschen verses. die classischen mittelhochdeutschen dichter haben dieses auslassen der senkung bereits als roh und unrhythmisch empfunden und sich dieser freiheit in der lyrik nicht mehr bedient, sondern nur im epos. das Nibelungenlied, als der älteren epoche der mittelhochdeutschen dichtung angehörig, hat neben einigen sprachlichen auch diese formelle eigentümlichkeit des altdeutschen mehr als andere gedichte bewahrt. auf diese stellen der Nibelungen gestützt haben nun verschiedene neuere dichter, W. Jordan und andere, auch in modernen versen das auslassen der senkung einzubürgern gesucht, z. b. gibt P. Schönfeld in seinem 'deutschen lied' folgenden Nibelungenvers:

dázu braúcht es hárter | wórte schwér, stárk

wo zwischen den hebungen schwêr stárk die senkung fehlt. solche messungen bleiben aber für das moderne ohr fremd und unerfreulich, sind historisch betrachtet ein rückschritt von der vollkommeneren technik der classischen mittelhochdeutschen minnesinger zum althochdeutschen, und es ist daher wohl das beste, ihrer in einer poetik mit praktisch-pädagogischer tendenz nur als einer nicht nachahmenswerten singularität zu erwähnen. Beyer dagegen protegiert sie sehr und statuiert diese messungen im weitesten umfang bei dichtern, die sicher nie daran gedacht haben. in bezug auf einen Schillerschen vers steht er dabei mit sich selbst im flagrantesten widerspruch. s. 257 lesen wir den schluszvers des 'tauchers' so rhythmisiert:

den jüngling bringt keines wieder,

s. 366 dagegen

den jüng | ling bringt | keines | wieder.

im ersten fall liest Beyer den vers dreifüszig, im zweiten vierfüszig mit einer ausgelassenen senkung. was ist nun das richtige? gewis nur das erstere. der vers schlieszt sich zwar allerdings an lauter vierfüszige verse an, aber diese unregelmäszigkeit am schlusz ist offenbar von Schiller als charakteristisch empfunden worden für den unbefriedigenden ausgang der erzählung vom taucher. zudem

würde ein componist, der das bedürfnis empfände, den letzten vers rhythmisch den vorhergehenden anzugleichen, dies weit sinngemäszer erreichen, indem er so rhythmisierte:

♪| ♩.| ♩ ♪| ♩ ♪| ♩.| ♩
den jüngling bringt keines wieder.

Nicht weniger aber, als das fehlen der senkung, ist auch die vertretung derselben durch mehr als zwei silben, die schon im mittelhochdeutschen ganz aufgegeben ist, verwerflich, denn sie führt immer zur unklarheit. immer wird man geneigt sein, von den drei senkungssilben die mittlere als hebung anzusehen. in Goethes Erlkönig z. b., der ganz aus vierfüszigen freien versen besteht, findet sich der vers

◡ –◡ ◡ ◡ – ◡◡ –◡ ◡–
ich liebe dich, mich reizt deine schöne gestalt

der eine dreisilbige senkung enthält. aber der einzige beweis dafür liegt darin, dasz alle übrigen verse des gedichts vierfüszig sind. an sich würden wir den vers als fünffüszig betrachten

◡ –◡ – ◡ – ◡◡ –◡ ◡–
ich liebe dich, mich reizt deine schöne gestalt.

Beyer ist auch hier sehr freigebig mit dergleichen rhythmisierungen. aber der gemachte einwand musz auch gegen solche dichter erhoben werden, die völlig bewust mit archaistischer tendenz solche an den Heliand erinnernde monströse senkungen bilden. wenn Jordan einen vierfüszigen vers bildet

– ◡ ◡ ◡ ◡ – ◡ ◡ – ◡ ◡ ◡ – ◡
plätscherten mit den schweifen und plauderten geschwätzig,

so verhindert uns einzig die umgebung vierfösziger verse daran, sechsfüszig zu lesen

– ◡ ◡ – ◡ – ◡ ◡ – ◡ – ◡ – ◡
plätscherten mit den schweifen und plauderten geschwätzig.

Höchst verwerflich ist jedenfalls die nachlässigkeit, die bis zur fälschung geht, mit der Beyer seinem lieblingspoeten Heine dreisilbige senkungen imputiert. s. 364 bringt er als beispiel einer dreisilbigen senkung vor:

◡ – ◡ – ◡◡ –◡◡ ◡–
der mond zeigt mir meine eigene gestalt,

während der vers, den Beyer wohl blosz nach dem gedächtnis citiert, in den ausgaben richtig lautet mit zweisilbiger senkung:

◡ – ◡ – ◡◡ –◡ ◡–
der mond zeigt mir meine eigne gestalt.

es geschieht hierdurch dem dichter Heine ein um so gröszeres unrecht, als er sich in keinem seiner aus vierfüszigen versen bestehenden gedichte eine freiheit erlaubt hat, die sich mit der aus Goethes Erlkönig angeführten vergleichen liesze.

Beyer teilt schlieszlich s. 369 sämtliche deutschen accentverse in fünf gruppen: 1) symmetrische accentverse (silbenzählungsverse), welche das äuszere gerüste und den grundrhythmus eines bestimmten

vers-schemas aufrecht zu erhalten streben und dasselbe nur durch verletzung des versrhythmus stellenweise durchbrechen. beispiele: der trompeter von Säkkingen von Scheffel und sein Waltharius, Schillers bühnenverse usw.' dazu ist doch zu bemerken, dasz zwischen Schillers freieren jamben und Scheffels dem knüttelvers nahekommenden trochäen, wie z. b.

— ⏑ — ⏑ — ⏑ — ⏑
an dem Rheine zu Säkkingen

ein groszer unterschied besteht. Schiller erlaubt sich meist nur im anfang des verses den versrhythmus aufzuheben, Scheffel dagegen fängt gewöhnlich regelrecht trochäisch an und läszt den vers am ende hinken. das erstere verfahren ist das bei weitem vorzüglichere. '2) strophisch vereinte accentverse mit zumeist unsymmetrischer, willkürlicher zeilenlänge, die in ihrer verbindung symmetrische continuierliche strophen bilden, aber nur nach arsis und thesis zu scondieren sind. beispiele: 'was blasen die trompeten' von Arndt, die fünf kindermärlein von Rückert, 'prinz Eugenius' usw. 3) freie accentverse, für die wir den namen 'neuhochdeutsche leiche' einführen möchten. sie beanspruchen volle freiheit in der zeilenlänge wie in anordnung und folge der arsen, die oft dicht neben einander stehen, oft durch beliebig viele thesensilben getrennt sind. — Nur bedeutende dichter vermögen sie zu bilden. beispiele: Schillers 'handschuh', Scheffels 'bergpsalmen', Goethes 'über allen wipfeln ist ruh' usw. 4) deutsche hebungsverse auf einer bestimmten arsenzahl. beispiel: Jordans Nibelunge. 5) freie volksverse (knüttelverse), welche ähnlich den symmetrischen accentversen wie metrische verse erscheinen möchten, dabei aber den schulregeln der kunst bewust wie unbewust ins gesicht schlagen.'

Wie unzureichend diese definitionen sind, sieht jeder ein, der sie genauer betrachtet. was unterscheidet denn 1) symmetrische accentverse und 5) knüttelverse formell von einander? was hindert mich nach diesen definitionen Scheffels trochäen zu den knüttelversen zu stellen? in welchen dieser fünf gruppen ist der reim geboten, erlaubt oder verboten? worin besteht genau genommen der unterschied zwischen den unter 3) genannten freien accentversen, wenn sie ungereimt sind, und zwischen gehobener prosa?

Namentlich dieser letztere punkt ist von groszer wichtigkeit. wenn wir den unterschied zwischen versen und in kurzen zeilen abgeteilter prosa feststellen wollen, so können wir folgende merkmale für den vers aufstellen, die einzeln oder zusammen auftreten können: 1) gleiche silbenzahl, 2) gleiche hebungszahl, 3) reim, 4) allitteration. wo keines dieser vier merkmale zutrifft, kann man nicht mehr von poetischer form reden. die poesie liegt in solchen stücken, wie Heines 'nordseebildern', Goethes 'Ganymed', Scheffels 'bergpsalmen' einzig im inhalt, in der sprache und in der grammatischen construction. eine erinnerung an poetische form ist jedoch in den meisten dieser gedichte insofern festgehalten, als oft mehrere zeilen

mit gleichviel hebungen auf einander folgen, wodurch die sog. freien accentverse sich den hebungsversen nähern.

In der statuierung von accentversen in der deutschen poesie ist nun Beyer viel zu weit gegangen und hat die willkür der dichter viel gröszer erscheinen lassen, als sie in wirklichkeit ist. so rhythmisiert er z. b. s. 375 Uhlands 'Taillefer':

Normannenherzog Wilhelm sprach einmal:
wer singt in meinem hof und in meinem saal?

obwohl doch offenbar der zweite vers so gut wie der erste fünf hebungen hat, nur dasz die hebungen auf dem zweimaligen 'meinem' relativ schwache hebungen sind:

wer singt in meinem hof und in meinem saal?

und in Rückerts gedicht 'das licht', welches Beyer als beispiel eines neuhochdeutschen leichs gibt, accentuiert er in einer offenbar aus vierfüszigen versen bestehenden strophe s. 627:

heilige anachoreten

statt:

heilige anachoreten,

wobei freilich zu bemerken, dasz die folge zweier schwacher hebungen, -ge und -na, die auch nach unserm gesetz fehlerhaft ist, dem vers etwas schwankendes gibt.

Ferner miszt er gänzlich regelrechte dreifüszige jamben Rückerts so, dasz er eine ausgelassene senkung annimmt:

die selbstsucht ist die qual,
der abgrund ist das ich

statt:

die selbstsucht ist die qual,
der abgrund ist das ich.

VI.

Von dem abschnitt über den reim müssen wir ein wort sagen wegen des sich darin kundgebenden starken nationalen vorurteils. Beyer behauptet nemlich, der reim sei zwar auf romanischem sprachgebiet entstanden, aber erst im deutschen habe er seine wahre bedeutung und schönheit gefunden. im lateinischen betreffe der reim meist eine für den sinn unbedeutende endung. 'ähnlich ist es im italienischen', sagt er s. 487, 'spanischen, französischen, wo ebenfalls die endungen überwiegen, weshalb die reime trotz ihrer rein-

heit, zufolge des musikalischen, gesanglustigen geschmacks dieser völker *geistlos und ohne kraft* bleiben, wovon im französischen *höchstens* reime mit allitterierendem charakter (z. b. rendu — perdu im gegensatz zum ungültigen connu — perdu usw.) ausgenommen sind.'

Also im französischen reim sollen die endungen überwiegen! nehmen wir als beliebiges beispiel den ersten act von Corneilles 'Cid'! wir finden unter diesen 349 Alexandrinern 185, also mehr als die hälfte, in denen der reimvocal in stammsilben steht (z. b. âme flamme, fois choix, prendre entendre, doux époux), 115 ferner, in denen der reimvocal zwar einer, sei es schon lateinischen, sei es erst romanischen, ableitungssilbe angehört (um ganz streng zu sein, haben wir auch solche lateinische endungen miteinbezogen, die für das französische sprachgefühl stammsilben geworden sind, wie amour, sincère, égal, rival), aber ein dem stamme angehöriger consonant mit zum reime gehört (z. b. char*més* ai*mez*, indiff*érence* esp*érance*, guer*riers* lau*riers*). es bleiben also nur 49 übrig, wo der reim nur aus consonantischen und vocalischen elementen der endung sich zusammensetzt, und dies sind nur schwere, meist zweisilbige endungen (z. b. visage témoignage, pareille merveille [übrigens ein später von Boileau ausdrücklich als trivial bezeichneter reim], vaillance concurrence, égal rival, allégresse tristesse). reime, wie connu perdu, aimé touché, aima il a, erlaubt sich seit anbeginn der classischen poesie kein französischer dichter, der in der litteratur geltung haben will. wenn man also von geistlosen und kraftlosen reimen redet, so kann man das im französischen nur von einem siebentel der reime behaupten und auch da nur mit unrecht, weil in allen diesen endungsreimen, die man mit den deutschen reimen auf -ung, -schaft, -bar vergleichen musz, das schwere gewicht der endung die kraft ersetzt, die in den übrigen der dem reime angehörige wurzelbestandteil verleiht.

Noch besser ist folgender vergleich Beyers s. 487: 'wir wählen zur vergleichung des deutschen mit dem französischen reim ein bruchstück eines (sic!) in Frankreich allbekannten und beliebten chanson, wobei wir die deutsche übersetzung gegenüberstellen'. wir teilen hier nur zwei verse mit:

ah! ça ira, ça ira, ça ira
les aristocrates on les pendra

ah! 's wird gehn, 's wird gehn, 's wird gehn!
◡ — ◡ — ◡ — ◡ —
die edelleut' an den galgen!

und dazu die bemerkung: 'aus den matten schlechten reimen dieses beispiels, aus der gezwungenen, quantitätswidrigen betonung des reimworts galgen (was natürlich willkür des übersetzenden verfassers ist, für die der französische text nicht den mindesten anhalt bietet) wird man die vorzüge unseres reims gegenüber dem französischen erkennen'. dazu ist erstens zu bemerken, dasz das ça ira

ein ganz vulgärer gassenhauer, doch unmöglich irgend etwas über französische verse und reime beweisen kann, zweitens dasz etwas, was dem von Beyer supponierten deutschen unreim, 's wird gehn — galgén, entsprechendes, etwa wie (ich bilde ein beliebiges beispiel):

> de l'objet qui me charme,
> je suis tendrement aimé,

auch in den allervulgärsten französischen versificationen nicht vorkommt.

VII.

Einen bedeutenden teil seines werkes widmet Beyer der strophenlehre (s. 489—765), und davon entfällt fast die hälfte (s. 635—765) auf 'die deutsch-nationalen strophen der gegenwart'. dieser abschnitt ist nicht nur neu, sondern auch sehr verdienstlich und beruht ganz auf dem langjährigen sammelfleisz des verfassers. ob seine dabei eingeführte nomenclatur, von der wir eingangs einige der frappantesten beispiele aufgeführt haben, dauer haben wird, ist mir aus mehreren gründen höchst zweifelhaft.

Einmal nemlich beruht seine gruppierung auf einem mangelhaften princip. er sagt (s. 633) 'zeilenzahl und reimstellung bedingen ihre gruppierung', während er die verschiedenartigkeit in bezug auf rhythmus und zeilenlänge als nebensächlich hinstellt. thatsächlich bedingt aber die zeilenlänge einen weit significanteren unterschied der strophen als die reimstellung. so nennt Beyer z. b. 7zeilige strophen mit der reimstellung ababccc 'Goethes vanitasstrophe' nach Goethes gedicht:

> Ich hab' mein sach auf nichts gestellt.
> juchhe!
> drum ist's so wohl mir in der welt.
> juchhe!
> und wer will mein kamerade sein,
> der stosze mit an, der stimme mit ein,
> bei dieser neige wein.

und gibt als zweites beispiel eine strophe Spittas, die zwar das gleiche reimschema befolgt, aber in allem andern so total von der Goetheschen verschieden ist, dasz man zu einer einteilung kein vertrauen gewinnen kann, die beide unter einen hut bringt. Spittas strophe lautet:

> Allen ist ein heil beschieden
> und ein erbteil ausersehn;
> darum lasset uns in frieden,
> brüder, mit einander gehn:
> aller streit
> weiche weit
> auf dem weg zur ewigkeit.

bei Goethe haben wir den refrain juchhe, der kaum ein vers genannt werden kann, bei Spitta an gleicher stelle lange zeilen, bei Goethe

haben die beiden vorletzten verse je vier, bei Spitta je zwei hebungen, bei Goethe ist der rhythmus frei jambisch, bei Spitta regelrecht trochäisch.

Weit richtiger und sachgemäszer ist es, alle strophen in zwei grosze kategorien zu sondern, in solche, die nur aus gleichlangen versen bestehen, und in solche, die verse verschiedener länge in sich fassen. der unterschied, der hierin liegt, ist für den charakter einer strophenform weit entscheidender, als die verschiedenheit der reimstellung.

Dann musz die strophentaufe als eine ganz willkürliche insofern bezeichnet werden, als Beyer dafür meist nicht den ältesten dichter zum pathen nimmt, der diese oder jene strophe zuerst gebraucht und in die deutsche litteratur eingeführt hat, sondern oft beliebig neueren dichtern den vorzug gibt sogar vor den classikern. so nennt er (s. 725) eine strophe 'Geibels spielmannsstrophe', obschon Schiller die allbekannte klage der Ceres in strophen des gleichen reimschemas gedichtet hat. vielfach hat er sich dabei, wie es scheint, durch persönliche rücksichten leiten lassen. nur so kann ich es mir erklären, dasz bei dieser strophentaufe so viele weniger bedeutende neuere und neuste lyriker berücksichtigt worden sind, die für die dauer dieser benennungen gar keine garantie bieten, weil sie weit davon entfernt sind, allgemein bekannt zu sein.

Gar nicht hat Beyer die wahl von männlichen und weiblichen reimen in der strophenbildung berücksichtigt. und doch ist auch diese von der grösten wichtigkeit. bei sonst ganz gleicher bildung werden zwei strophen ganz verschiedenen charakter zeigen, wenn alle ihre reime männlich und wenn alle ihre reime weiblich sind. im französischen versbau ist es bekanntlich unabänderliches gesetz seit der classischen zeit, dasz männlicher und weiblicher reim alternieren müssen, im italienischen sind in den meisten dichtarten (so im sonett) weibliche reime allein gestattet. im englischen überwiegen bei weitem die männlichen reime. es verdient nun eine besondere untersuchung, von der sich bei Beyer, der nicht einmal bei erwähnung des Alexandriners des französischen reimgesetzes gedenkt, keine spur findet, inwiefern die deutschen dichter mehr oder weniger zu einer dieser drei richtungen sich bekannt haben. die Gottschedsche schule hat sich möglichst der französischen regelmäszigen abwechslung befleiszigt, die romantiker zeigen eine grosze vorliebe für weibliche reime, Rückert liebt es je nach dem charakter des gedichts männliche oder weibliche reime zu häufen. das richtige wird hier wohl sein, weder einseitig die eine reimgattung aus einem gedicht ganz zu verbannen, noch sich aus regelmäsziger abfolge männlicher und weiblicher reime ein quälendes gesetz zu machen, sondern je nach dem inhalt des gedichts bald die männlichen, bald die weiblichen reime überwiegen zu lassen.

Paris. Felix Vogt.

13.

DES C. CORN. TACITUS DIALOG ÜBER DIE REDNER, ÜBERSETZT UND MIT DEN NÖTIGSTEN ANMERKUNGEN VERSEHEN VON C. H. KRAUSS, DECAN A. D. NEBST EINEM ANHANG FÜR PHILOLOGISCHE LESER. Stuttgart, Metzlersche buchhandlung. 1882. VI u. 90 s.

Eine probe dieser übersetzung haben die jahrbücher 1881 s. 187—199 gebracht. vorangeschickt waren erörterungen über die übersetzungsgrundsätze und die stellung des dialogs zur gymnasiallectüre, welche nun in dem 'anhang' wieder abgedruckt sind, der auch noch den lat. text nebst Brotiers supplement sowie einen excurs über die grosze von Brotier ergänzte lücke enthält. für die beigabe des lat. textes werden alle, welche ihn für die vergleichung nicht zur hand haben, dankbar sein. da dem verf. die übersetzung die hauptsache war, so hat er sich auf textkritik nicht eingelassen; er wählt aus den recensionen von Michaelis und Peter ohne angabe eines grundes die ihm jeweils zusagende lesart und weicht bisweilen von beiden ab. warum er die zweckmäszige interpunktion derselben nicht beibehalten hat, ist nicht ersichtlich.

Erfreulich nun ist es vor allem zu sehen, wie ein in achtundvierzigjährigem kirchendienste ergrauter greis im wohlverdienten ruhestande mit verjüngter liebe zu seinen classikern zurückkehrt, und wenn man hin und wieder diejenige philologische akribie, welche sache langer übung ist, vermissen sollte, so wird man diesen mangel um so eher verzeihen können, als er sich nur fachmännern, nicht aber der mehrzahl der in aussicht genommenen leser bemerklich machen wird. ist man ja doch über die art, wie die classiker zu übersetzen sind, noch keineswegs im reinen. treue gegen das original und treue gegen die eigene sprache gelten wohl allgemein als die haupterfordernisse, aber über die frage, wie es im falle einer collision dieser pflichten zu halten ist, zeigt wenigstens die praxis ein auseinandergehen der ansichten, indem bald die eine bald die andere vorangestellt wird. eigentlich sollte von einer solchen collision die rede nicht sein können, allerdings unter zwei voraussetzungen. fürs erste darf man dem übersetzer keine unmögliche treue gegen das original zumuten. wenn zu allen zeiten immer nur sehr wenige hochbegnadete menschen für sich und in der eigenen muttersprache das, was wir im vollen sinne des worts stil nennen, besessen haben, wie will man von dem nächsten besten, wenn auch im deutschen ausdruck gewandten übersetzer nachbildung, ja wiedergabe eines fremden stils verlangen, zumal eines so durch und durch charaktervollen, wie er bei den groszen mustern des altertums zu tage tritt? da ferner den gesetzen, welche den bau der einen sprache bedingen, sowie den besondern formen und mitteln der darstellung, welche dieselbe zum ausdruck der gedanken verwendet, in der andern andere, jedoch mit jenen durchaus gleichwertige, darstellungsmittel ent-

sprechen, so ist die zweite voraussetzung, dasz der übersetzer diese rechten äquivalente gründlich kenne und richtig verwende. damit wird freilich eine vollkommene übersetzung als ein ideal hingestellt, aber als ein solches, das nicht so hoch über uns schwebt, dasz wir uns von dem versuche, ihm immer näher zu kommen, müsten abgeschreckt fühlen. im wesentlichen ist auch unser verf. nach diesen grundsätzen verfahren, und je schwieriger seine aufgabe bei Tacitus war, desto mehr gebührt seiner übersetzung im ganzen die anerkennung, dasz sie sich in der dem heutigen bildungsstand entsprechenden form bewegt, mit andern worten, dasz sie lesbar ist. aber eben das bestreben, durch ton und farbe der modernen sprache dem leser genusz zu verschaffen, hat ihn, wie sein vorbild Holzer, in dem was man 'freie' übersetzung nennt weiter geführt, als mir wenigstens, einem anhänger der stricten observanz, nötig scheint; anderseits hat er dann doch auch wieder auf die muttersprache nicht durchgängig die mir geboten scheinende strenge sorgfalt verwendet. dieses urteil kann nur durch eingehen auf die concreten einzelnen fälle begründet werden. wenn das nun im folgenden geschieht und dabei auch scheinbar geringfügige dinge zur sprache kommen, so möge man bedenken, dasz die treue sich eben wesentlich im kleinen zeigt.

Bei der frage, ob der verf. überall den strengen anforderungen an reinheit der sprache nachkommt, handelt es sich hauptsächlich um den gebrauch der fremdwörter; denn dasz er im übrigen und ganzen die sprache mit einer gewissen leichtigkeit und sicherheit handhabt, habe ich bereits anerkannt. fremdwörter sollten (abgesehen von den ganz unentbehrlichen, meist technischen, oder durch keinen deutschen ausdruck ersetzbaren) nur da zugelassen werden, wo sie ohne schaden und gefahr für deutlichkeit und bestimmtheit des sinnes oder für leichte und gefällige darstellung nicht entbehrt werden können. so maszvoll nun auch sonst der verf. im gebrauche dieser fremdwörter ist, so beanstande ich doch z. b. c. 1 moderne beredsamkeit und patron (da uns noch fürsprecher — in der Schweiz fürsprech? — und anwalt, wenn man das wort von sachwalter trennen will, zu gebote steht); c. 4 autorität; c. 3 und 7 landstädte und colonien; auch die colonien sind landstädte, es waren somit entweder beide technische ausdrücke, municipien und colonien beizubehalten und etwa ihr ursprünglicher staatsrechtlicher unterschied kurz zu erklären, oder genügte es zu sagen: 'in ihren verschiedenen landstädten.' c. 5 oratorische beredsamkeit; da es sich hier um die beredsamkeit des (wirklichen, eigentlichen) redners gegenüber von der des dichters handelt, so war das wort um so mehr zu vermeiden, als wir damit gern den begriff des kunstreichen oder schönrednerischen verbinden. c. 39 ganze districte von Italien (pars Italiae, hier offenbar = halb Italien). der ausdruck praktisch wird allerdings nicht immer zu vermeiden sein, aber c. 5 ist utilitas vitae = nutzen fürs leben; wenn c. 33 eloquentia facultate et usu continetur übersetzt wird durch: b. ist eine praktische kunst,

so ist das nicht einmal ganz richtig und genau, und zu vermeiden durch: beruht auf befähigung (können) und übung. auch c. 35 (sequitur, ut materiae abhorrenti a veritate declamatio adhibeatur similis) wird durch die übersetzung: 'da werden über dinge, die der wirklichkeit fern liegen, ebenso unpraktische declamationen gehalten' der sinn nicht genau getroffen, welcher eher etwa darauf führt zu sagen: zu der beschäftigung mit unwahrem inhalt tritt (sequitur, ut!) ein eben solcher (d. h. ebenso unwahrer, überzeugung heuchelnder) vortrag. zu erwähnen ist hier etwa noch c. 2 postero die quam — recitaverat: am tage darauf, nachdem usw. dies setzt eine vorangegangene zeitbestimmung voraus; es durfte nur heiszen: am tage, nachdem[1] usw. auch dürfte c. 11 (comitatus isti) 'begleitungen von clienten' etwas schwerfällig klingen. das hinzugefügte et egressus (zu voll durch 'groszartiges erscheinen in der öffentlichkeit' übersetzt) bildet mit comitatus ein ἓν διὰ δυοῖν = ein (jedoch keineswegs auf clienten beschränktes) gefolge beim ausgehen oder öffentlichen erscheinen.[2] salutationes ebend. sind die bekannten morgenbesuche (nicht 'beglückwünschungen').

Unrichtige übersetzungen begegnen uns zb. c. 1 diversas vel easdem sed probabiles causas = verschiedene oder ähnliche ursachen. der unsinn diversas vel easdem durfte durch das taschenspielerkunststückchen easdem = similes nicht vertuscht werden. der verf. wäre besser dem von Michaelis adoptierten vorschlag Roths gefolgt: diversas sed easdem probabiles. c. 5 ist vis eloquentiae neben utilitas nicht wert, sondern wirksamkeit, und diserta eloquentia nicht eine wortreiche, sondern klar vorgetragene. wenn c. 10 effervescit vis pulcherrima naturae tuae gegeben wird durch: deine treffliche natur wird gar leicht (?) heftig und aufbrausend, so liegt darin ein von Tacitus nicht beabsichtigter tadel, auch wird ungerechtfertigterweise vis zum prädicat ('wird heftig') gemacht. Bomback: deine kraftvolle, herliche natur wallt auf, oder Roth: deine herliche natur wallt auf in ihrer kraft — haben, wie mir scheint, das richtigere. vielleicht auch: mächtig braust (bricht) hervor. c. 11 heiszt es: ich begründete meinen ruhm, wenigstens damals, als ich — die macht des Vatinius brach. zu dem unpassenden 'wenigstens' kommt der verf. dadurch, dasz er gegen alle autoritäten tum quidem, cum statt cum quidem liest. und was die sache betrifft, so bleibt rätselhaft, wie Maternus durch seine 'selbstverständlich erst nach Neros sturz verfaszte' tragödie den einflusz des Vatinius bei demselben Nero — denn von einem andern einflusz desselben kann ja doch kaum die rede sein — brechen konnte. ebendaselbst a. a. ist acrius nicht

[1] eigentümlich aber nicht glücklich hilft sich Roth durch die umstellung: als tags zuvor — vorgelesen hatte.

[2] ein ähnliches hendiadyoin ist im gleichen capitel status et securitas = sicherheit der stellung. mit recht hat der verf. Roths übersetzung von status durch 'vermögen' nicht angenommen, aber von 'öffentlicher' stellung wird wohl kaum die rede sein können.

'mit leidenschaft', sondern 'mit lebhaftigkeit oder feuer' zu übersetzen. c. 12 kann altius introspicere nicht, wie auch Roth und Peter wollen, 'weiter zurück (in die vergangenheit) gehen' sein, sondern 'tiefer (in das allerheiligste)' hineinblicken. c. 35 ist paenulae mit 'reisekleider' allerdings an sich richtig übersetzt, aber in wirklichkeit sind sachwalter jener zeit vor gericht niemals anders aufgetreten als in der toga, diese wurde jedoch immer enger, fast wie eine paenula, und daher hier spottweise so genannt; man wird sich mit 'anzüge' begnügen müssen, da weder 'röcke' noch 'mäntel' zu passen scheinen. c. 1 halte ich disertissimorum entschieden für einen elativ, nicht superlativ, also: männer, die für unsere (nach dem maszstabe unserer) zeit besonders beredt waren.

Unnötige abweichungen vom original, beziehungsweise von dessen kürze, finde ich z. b. c. 1 requiris ex me, Fabi, cur usw. du fragst mich, lieber Fabius, wie es komme, dasz usw. statt: warum. die ersparung eines zweiten abhängigen satzes ist nicht ganz zu verachten. ebend. wird nomen oratoris mit ehrenname übersetzt, ohne dasz die ehre hier irgendwie in betracht käme, und gleich darauf findet sich für neque enim ita appellamus nisi antiquos das weitläufige: nur aus dem altertum führen wir ja in der that noch redner als solche auf für: 'nur die alten nennen wir so'. c. 3 leges, quid Maternus sibi debuerit = du wirsts lesen und dann finden, was ein Maternus usw. das finden kann hier selbstverständlich gar nicht anders als auf dem wege des lesens stattfinden, also kurz: du wirst sehen (finden), was Maternus usw.; 'éin' Mat. kann Mat. nicht selbst von sich sagen, ohne den mund zu voll zu nehmen. c. 41 quomodo tamen ars medentis minimum usus minimumque profectus habet in iis gentibus, quae usw. sic minor oratorum honor usw. lautet: 'in der that (tamen!) wird unter solchen völkern — die ärztliche kunst am wenigsten gebraucht, und es hat da der arzt den wenigsten genusz (?) von seiner kunst. gleichermaszen haben die redner' usw. die auch fürs deutsche ganz natürliche und zweckmäszige gliederung quomodo — sic wird also zur parataxe und ars medentis in zwei subjecte gespalten, statt einfach zu sagen: gleichwie die kunst des arzts bei den völkern — die wenigste anwendung und das wenigste gedeihen findet, so ist der ruhm usw.

Schlieszlich möchte ich noch ein paar stellen nicht sowohl mit beziehung auf ihre übersetzung als um ihrer selbst und des dialogs überhaupt willen kurz berühren. mit recht gibt der verf. c. 1 iudicia (gegen die neuere übersetzung: geschmack) durch 'unser gerichtswesen' (concreter: unsere gerichte). das zurückbleiben hinter den alten, sagt Tacitus, könnte nur entweder den subjectiven grund minderer geistiger befähigung oder den objectiven eines durch unsere rechtszustände gebotenen verzichts auf die advocatenlaufbahn und eben damit auf die rednerische überhaupt haben. und wie kann denn der geschmack, eine specielle geistige veranlagung, einen gegensatz

gegen geistige begabung überhaupt bilden? c. 7 a. e. kommt durch das zurückgreifen auf die conjectur vultus (statt velut) der durch agnoscere angedeutete sinn nicht zu seinem rechte, dasz die leute sich durch persönliches anschauen überzeugen wollen, ob das bild, das sie sich nach hörensagen vom redner entworfen, mit der wirklichkeit stimmt. c. 13 hat sich der verf. mit Michaelis für famam palantem entschieden und 'unsicherer volksruhm' übersetzt. allein palari wird nur von absichtlichem und vereinzeltem umherschweifen von personen und niemals tropisch gebraucht. pallentem scheint mir Peter so ziemlich gerechtfertigt zu haben. c. 18 liest der verf. mit Michaelis und Peter parum atticus, während antiquus, was alle cod. bieten, mir wohl zu passen scheint. Aper will die relativität des begriffs antiquus nachweisen und zeigen, wie der jetzt selbst zu den alten gerechnete Cicero seiner zeit selbst als parum antiquus galt. was das schwierige aera et imagines etiam me nolente in domum meam irruperunt betrifft (c. 11), so scheint zuerst Roth aera als geld gefaszt zu haben, worin ihm die neueren übersetzer, auch der verf., gefolgt sind. dasz aera da, wo der context deutlich darauf hinweist = geld sein kann, ist nicht zu bestreiten, hier aber erregt die zusammenstellung aera et imagines zunächst eine starke vermutung zu gunsten der annahme eines hendiadyoin. gehe ich sodann weiter davon aus, dasz in irrumpere der begriff einer mit einer gewissen unwiderstehlichen macht eindringenden menge liegt, so kann ich mir schlechterdings keine vorstellung davon machen, wie einem Römer der angesehensten und gebildetsten kreise geld massenhaft aufgedrungen werden konnte, während er delicatere geschenke, die ihm zu viel und dadurch unbequem wurden, doch nicht wohl abweisen zu dürfen glaubte, um nicht zu verletzen. ich würde darum die Petersche erklärung annehmen, wonach unter aera et imagines die aerei clipei, argenteae facies des Plinius (h. n. 35, 2, 6) zu verstehen sind, allerdings nur als notbehelf, denn es bleiben auch so noch scrupel übrig.

Nach den eigenen äuszerungen des verf. im anhang 2 darf ich überzeugt sein, dasz er die lediglich durch das interesse für die sache hervorgerufenen bemerkungen so aufnehmen wird, wie sie von mir gemeint sind. da er meiner im vorwort freundlich gedacht hat, so werden diese ausstellungen zugleich auch das urteil, dasz seine arbeit im ganzen einen fortschritt der übersetzung bezeichne, um so eher als unparteiisch erscheinen lassen.

Stuttgart. Kraz.

14.

SYSTEMATISCHE GRAMMATIK DER ENGLISCHEN SPRACHE NEBST ZAHLREICHEN LESE- UND ÜBUNGSSTÜCKEN VON DR. W. BISCHOFF, PROFESSOR DER ENGLISCHEN UND FRANZÖSISCHEN SPRACHE AN DER UNIVERSITÄT BONN. Berlin, Wiegandt, Hempel und Parey (Paul Parey). 1879. XII u. 419 s. 8.

Der vorzug, welchen die Bischoffsche grammatik vor den meisten andern englischen schulgrammatiken verdient, beruht in erster linie auf der gruppierung und anordnung des grammatischen lehrstoffs. es ist pflicht der kritik, diesen vorzug von vornherein zu betonen. der verfasser verfolgt einen doppelten zweck und diesem doppelten zweck entspricht die anlage des ganzen. das buch soll vor allem eine systematische grammatik sein; dasz es dies in der that auch ist, zeigt ein schneller überblick über die reihenfolge der behandelten capitel, — und hiermit hat der verfasser einen weg betreten, wofür ihm die mehrzahl der fachgenossen danken wird. anderseits aber soll das buch in verbindung mit lese- und übungsstücken zugleich den praktischen zwecken und bedürfnissen des unterrichts genüge leisten. wollte der verf. das letztere im wahren sinne des wortes erreichen, so konnte natürlich die systematische anordnung nicht mit aller strenge festgehalten werden. Und gerade in dieser eigenartigen verbindung von system und methode, theorie und praxis liegt der vorzug des buches. der begriff des systems ist hier weder bis auf die spitze getrieben, noch aus praktischen rücksichten, wie leider nur zu oft geschieht, bis zur unklarheit verwischt. die anlage des ganzen bekundet entschieden pädagogische erfahrung.

Das buch zerfällt in vier teile. der erste (s. 1—26) handelt von der aussprache und ist mit gründlicher sachkenntnis und sorgfalt gearbeitet. der zweite teil (s. 26—278 in 86 lectionen), die eigentliche grammatik, behandelt die redeteile oder wortarten in formaler und syntaktischer beziehung. den einzelnen lectionen sind englische und deutsche übungsstücke hinzugefügt, sowie am schlusz des ganzen eine reihe zusammenhängender übungsstücke über alle redeteile der grammatik (s. 268—278). das grammatische pensum zerfällt in zwei ungleiche abschnitte. der gröszere umfaszt die ganze formenlehre in verbindung mit den wichtigsten regeln der syntax. letztere schlieszen sich in trefflicher auswahl an die einzelnen capitel der formenlehre naturgemäsz an. der schüler lernt zugleich mit den formen die gewöhnliche anwendung derselben auch in syntaktischer hinsicht. bei der formenarmut der englischen sprache ist dieser weg für die schule meines erachtens der einzig richtige.

Die einzelnen redeteile dieses abschnittes bis zum verbum werden in streng systematischer reihenfolge vorgeführt: artikel, substantiv, pronomen, adjectiv, adverbium, zahlwort, nur mit der abweichung, dasz das hilfsverb to be an die spitze des ganzen gestellt und to have (s. 11) in den anfang des capitels über das substantiv

eingeschoben ist. die gründe dafür ergeben sich aus dem oben gesagten. von den erwähnten redeteilen nun sind die pronomina und adverbien auf den ersten blick auffallend kurz abgethan, oder, besser gesagt, unvollständig behandelt. das ist aber, wie das folgende lehrt, absicht des verf. das ausführlichere über die pronomina hat der verf. nemlich mit der lehre vom verbum verbunden, welches letztere sich in einer langen reihe von lectionen sachgemäsz an die lehre vom zahlwort anschlieszt. diese abweichung vom streng systematischen gange hat selbstverständlich darin seinen guten grund, dasz die pronomina am zweckmäszigsten nach erlernung der regelmäszigen conjugation eingeübt werden, wobei in den übungsbeispielen zugleich eine gröszere manigfaltigkeit ermöglicht wird. dasselbe gilt von dem capitel über die adverbien, welches erst nach abwickelung der ganzen regelmäszigen und unregelmäszigen conjugation ausführlicher behandelt wird. den schlusz bilden dann die präpositionen und die conjunctionen.

Auf diesen ganzen gröszeren abschnitt über die redeteile folgt nun der kleinere, die 'syntax'. da der verf., wie gesagt, das notwendigste und wichtigste aus der syntax mit der einübung der formenlehre verbunden hat, so gibt er hier in systematischer darstellung einen nachtrag der für die schule wissenswürdigen syntaktischen regeln, nemlich: die lehre von den artikeln, dem infinitiv und dem particip auf ing, dem gebrauch der zeiten und dem conjunctiv. — Der dritte teil (s. 278—330) des buches, das 'lesebuch', enthält prosaische stücke und gedichte. den vierten teil (s. 330—419) bilden die vocabeln zu den übungssätzen und zusammenhängenden übungsstücken, sowie ein alphabetisches verzeichnis aller im buche vorkommenden englischen wörter nebst bezeichnung der aussprache und endlich ein alphabetisches register. für letzteres gebührt dem verf. ganz besonderer dank.

Soviel über zweck und anlage des buchs. was den inhalt im einzelnen betrifft, so habe ich — indem ich minder wichtiges dabei ganz unberücksichtigt lasse — einige nicht unwesentliche ausstellungen zu machen. ich kann es durchaus nicht billigen, dasz die worttrennung und die aussprache der fremdwörter (mit ausnahme einer kurzen bemerkung s. 21 und über ch in wörtern griechischen ursprungs s. 2) ganz übergangen sind. namentlich über letztere lassen sich, wiewohl ich die schwierigkeit nicht verkenne, nebst einigen allgemeinen gesichtspunkten doch auch einige ganz bestimmte regeln aufstellen. auch dürfte weder eine zusammenstellung der gebräuchlichsten interjectionen noch, zumal in einer systematischen grammatik, das capitel über die wortbildung gänzlich fehlen. ferner musz es befremden, dasz im vergleich zu der verhältnismäszig sehr reichhaltigen, oft bis in einzelheiten und minutiöse dinge gehenden formenlehre der abschnitt 'syntax' allzu stiefmütterlich behandelt ist. bei der groszen formeneinfachheit der englischen sprache — ein pensum, das der schüler ohne anstrengung in nicht

langer zeit bewältigt — scheint mir ein tieferes und gründlicheres studium der englischen syntax geradezu geboten. dabei wäre es gleichfalls wünschenswert auf ältere prosaiker, sowie auf die sprache der dichter einige rücksicht zu nehmen. für diese nicht unbedeutende erweiterung des buches würde raum gewonnen, wenn der ganze dritte teil desselben, das 'lesebuch' wegfiele. es ist durchaus entbehrlich, da man dem schüler doch nach einiger zeit eine umfangreichere chrestomathie oder einen leichten autor in die hand geben wird. was endlich die übungsstücke angeht, so wünsche ich auch hier eine gröszere reichhaltigkeit, vor allem aber, dasz mehr vereinzelte erscheinungen der sprache, sowie seltenere ausnahmen und vocabeln ganz in denselben vermieden werden. ich billige zwar vollkommen das bestreben des verf., dem schüler eine möglichst vollständige grammatik zu bieten, worin er sich gegebenen falls rats erholen kann, allein es wird keinem lehrer einfallen, seine schüler alle die einzelheiten, wie sie beispielsweise bei der pluralbildung gegeben werden, auswendig lernen oder an sätzen einüben zu lassen. für das wieviel läszt sich allerdings hier keine bestimmte grenze ziehen, der verf. aber scheint mir die grenze des zulässigen öfters bedenklich zu überschreiten.

Die Bischoffsche grammatik ist laut der vorrede für den englischen unterricht in der tertia und secunda höherer lehranstalten bestimmt. auch bei einer erweiterung des grammatischen stoffes im oben ausgeführten sinne würde das buch für einen zeitraum von drei bis vier jahren nicht des guten zu viel geben.

Zum schlusz will ich noch rühmend hervorheben, dasz klare und präcise fassung der regeln (wie man sie kaum in einem andern schulbuche findet), gute auswahl passender übungssätze, zumal der englischen beispiele von echt englischem schrot und korn, reichliche zugabe zu den einzelnen lectionen an idiomatischen und sprüchwörtlichen redensarten, zu dem werte des buches wesentlich beitragen.

Und somit sei das treffliche buch allen fachgenossen auf das eindringlichste empfohlen. möge der verf. in einer hoffentlich bald nötig werdenden neuen auflage die obigen andeutungen nicht unberücksichtigt lassen.

Bonn. Lorenz Morsbach.

15.

ZU GOETHES TASSO III 3.

Dasz Leonore Sanvitale wirklich von liebe zu Tasso erfüllt sei, dén eindruck wird schwerlich jemand bei der lectüre von Goethes Tasso gewinnen.

Gleichwohl scheint sie in dem monolog des dritten auftritts im dritten aufzug es sich selbst zu gestehen, dasz sie Tasso liebt.

Sie legt sich dort die frage vor, warum sie ihn der prinzessin entführen und mit sich nach Florenz nehmen will. sie gedenkt zuerst kurz all der beglückenden güter, in deren besitz sie ist:

> bist du nicht reich genug? was fehlt dir noch?
> gemahl und sohn und güter, rang und schönheit,
> dies hast du alles, . . .

und dann spricht sie weiter:

> und du willst noch ihn
> zu diesem allen haben? liebst du ihn?
> was ist es sonst, warum du ihn nicht mehr
> entbehren magst? du darfst es dir gestehn. —

nach diesen worten scheint jeder zweifel daran ausgeschossen, dasz sie ihn liebt oder wenigstens zu lieben glaubt.

Allein wenn man nun ihre reflexionen in dem monolog weiter liest, so findet man thatsächlich ein ganz anderes motiv, aus welchem sie ihn in ihrer nähe behalten will, und man findet weiter, dasz sie sich dieses motivs sehr wohl bewust ist.

Unmittelbar nach jenen worten 'du darfst es dir gestehn' reflectiert sie nemlich so weiter:

> wie reizend ist's, in seinem schönen geiste
> sich selber zu bespiegeln! wird ein glück
> nicht doppelt grosz und herlich, wenn sein lied
> uns wie auf himmelswolken hebt und trägt?
> dann bist du erst beneidenswert; du bist,
> du hast das nicht allein, was viele wünschen,
> es weisz, es kennt auch jeder, was du hast.
> dich nennt dein vaterland und sieht auf dich,
> das ist der höchste gipfel jedes glücks.
> . . . .
> das, was vergänglich ist, bewahrt sein lied.
> du bist noch schön, noch glücklich, wenn schon lange
> der kreis der dinge dich mit fortgerissen.

es ist hiernach also gewis nicht liebe, sondern eine eigne art von egoismus der beweggrund, aus welchem sie handelt, und sie gibt sich über diesen beweggrund ganz klare rechenschaft: wie einst Laura durch Petrarch, so möchte sie durch Tasso in liedern verherlicht und verewigt werden. bis jetzt muste sie, wie sie mehr im eingang des monologs sich schon bekannt hat, sein herz und sein talent mit der prinzessin teilen, und zwar ungleich, so dasz des dichters Muse viel mehr der letztern diente; durch die entfernung Tassos von der prinzessin und dadurch, dasz sie selbst ihn dann allein haben wird, hofft sie auch sein herz und sein talent allein in ihren dienst zu bringen.

Es erscheint also, so zu sagen in einem atem, zuerst die liebe als grund ihres handelns und dann wieder nicht die liebe, sondern die eitelkeit. das ist ein offenbarer widerspruch; denn eitelkeit ist wahrlich keine form der liebe, wie Düntzer anzunehmen scheint, wenn er zu der vorliegenden stelle bemerkt: 'ja, sie musz es sich

gestehn, dasz die triebfeder ihres handelns die liebe zu Tasso ist. aber wie ganz anders liebt sie den dichter als die prinzessin! nur die eitelkeit, das verrät sie uns selbst, vom dichter besungen zu werden, als die auserwählte bei welt und nachwelt zu glänzen, treibt sie.'

Der widerspruch läszt sich aber verhältnismäszig leicht beseitigen, lediglich durch eine kleine veränderung in der interpunction. Was die gräfin folgerichtig sagen musz, wenn sie nicht als eine frau dargestellt werden soll, die sich in widerspruchsvoller unklarheit über ihre gefühle und ihre stellung zu Tasso befindet, ist folgendes:

> bist du nicht reich genug? was fehlt dir noch?
> gemahl und sohn und güter, rang und schönheit,
> das hast du alles, und du willst noch ihn
> zu diesem allen haben? liebst du ihn? — (oder blosz?)

(nein, gewis nicht! nun, wenn denn dies nicht der fall ist,)

> was ist es sonst, warum du ihn nicht mehr
> enthehren magst? du darfst es dir gestehn: (nicht . —)

(deshalb willst du ihn behalten, damit du von ihn verherlicht wirst; denn)

> wie reizend ist's usw. usw.

die änderung, durch welche sinnvoller zusammenhang, folgerichtigkeit und einheitlichkeit der motivierung in den monolog kommt, besteht also in der streichung des gedankenstrichs und in der vertauschung des punktes mit einem doppelpunkt hinter den worten: 'du darfst es dir gestehn'. nun beziehen sich diese worte nicht mehr auf das vorhergehende, nicht liebe zu Tasso hat sie sich eingestanden; der inhalt ihres geständnisses folgt vielmehr erst noch. der beseitigte gedankenstrich würde übrigens sehr gut an der stelle sein hinter den worten: 'liebst du ihn?' auch vor den satz: 'du darfst es dir gestehn'; doch ist er weder hier noch dort gerade erforderlich.

Krotoschin. Leuchtenberger.

16.

DER ZWECK DER ERINNYENSCENE IN SCHILLERS KRANICHEN DES IBYKUS.

vorgetragen auf der mittelrheinischen gymnasiallehrerversammlung zu Straszburg am 7 juni 1881.

Obwohl uns gerade für die zeit, wo die 'kraniche' geschaffen wurden, ein freier einblick in Schillers dichterische werkstätte durch seinen briefwechsel mit Goethe eröffnet ist und wir so unter die zahl der erklärer den verfasser selbst und seinen hohen freund zählen dürfen, so ist doch der zweck der Erinnyenscene und damit die absicht des ganzen werkes schwankend geblieben.

Auf der einen seite bezeichnet Wilh. von Humboldt als grundidee die gewalt künstlerischer darstellung über die menschliche brust. 'die macht der poesie', sagt der edle freund Schillers wörtlich, 'einer unsichtbaren, blosz durch den geist geschaffenen, in der wirklichkeit verfliegenden kraft, gehörte namentlich in den ideenkreis, der Schiller lebendig beschäftigte. schon acht jahre, ehe er sich zur ballade in ihm gestaltete, schwebte ihm dieser stoff vor, wie deutlich aus den künstlern aus den versen hervorgeht: «vom Eumenidenchor geschrecket, zieht sich der mord, auch nie entdecket, das los des todes aus dem lied».' auszer dieser stelle verweist Götzinger auch noch auf den feierlichen anfang des Schillerschen liedes von der 'macht des gesanges': 'verbündet mit den furchtbarn wesen, die still des lebens faden drehn, wer kann des sängers zauber lösen, wer seinen tönen widerstehn?' und sieht ebenfalls die verherlichung der wunderbaren gewalt der poesie und kunst auf das menschliche gemüt, auch auf das rohe, als den hauptzweck des dichters an. Viehhoff endlich, dem wir den ausführlichsten commentar zu Schillers gedichten verdanken, fand bei unbefangenen lesern keine andere auffassung, als dasz sinnverwirrende herzensangst durch den markverzehrenden gesang der Erinnyen erzeugt, dem mörder den verräterischen ruf erpresste.

Auf der andern seite stehen diejenigen, welche auf die erscheinung der kraniche und das sonderbare walten des zufalls den hauptnachdruck legen: Goethe vor allen, welcher seine ansichten über die behandlung des stoffes als berater in ausführlichen briefen Schiller vorlegte, und Schiller selbst, der im banne von Goethes ruhiger klarheit* auf seine ursprünglich abweichenden ideen mehr und mehr verzichtend dieselben als richtig anerkannte und zu verwerten sich angelegen sein liesz. es hatten nemlich die dichterfreunde bei einem besuche Schillers in Weimar (11—18 juli 1797) verabredet sich beide an der alten Ibykussage zu versuchen. Schiller kam Goethe zuvor und übersendete dem auf einer reise nach dem süden befindlichen freunde am 17 august den Ibykus mit einem briefe (nr. 358), aus dem wir folgendes hervorheben: 'möchten sie zufrieden sein. ich gestehe, dasz ich bei näherer betrachtung des stoffes mehr schwierigkeiten fand als ich anfangs erwartete, indessen däucht mir, dasz ich sie gröstenteils überwunden habe. die zwei hauptpunkte, worauf es ankam, schienen mir, erstlich eine continuität in die erzählung zu bringen, welche die rohe fabel nicht hatte, und zweitens die stimmung für den effect zu erzeugen.'

Aus den beiden hinter einander folgenden antwortschreiben Goethes vom 22 und 25 august (nr. 360a und b) ersehen wir dann, welchen eindruck Goethe von dem gedicht in seiner ersten gestalt erhielt. es befremdete ihn unverkennbar, dasz Schiller die andeutung der überlieferung (bei Plutarch in seiner abhandlung über die geschwätzigkeit), dasz der mord im theater entdeckt worden sei, zu der machtvollen schilderung des Erinnyenchores erweitert hatte. da er aber, weil 'diese wendung einmal erfunden', Schiller nicht zumuten mochte sie aufzugeben, so bemühte er sich darauf hinzuwirken, dasz was ihm an dem stoffe das wesentliche schien, das spiel des zufalls und als werkzeuge desselben die kraniche nicht in den hintergrund gedrängt würden. er rät daher seinem freunde an die exposition noch einige verse zu wenden: 'meo voto', schreibt er, 'würden die kraniche schon von dem wandernden Ibykus erblickt, sich als reisenden vergliche er mit den reisenden vögeln, sich als gast mit den gästen, zöge daraus eine gute vorbedeutung und riefe alsdann unter den händen der mörder die schon bekannten kraniche, seine reisegefährten, als zeugen an. ja, wenn man es vorteilhaft fände, so könnte er diese züge schon bei der schiffahrt

---

* Düntzer 'Schiller und Goethe' s. 308.

gesehen haben. sie sehen, dasz es mir darum zu thun ist aus diesen kranichen ein langes und breites phänomen zu machen, das sich wieder mit dem langen verstrickenden faden der Erinnyen nach meiner vorstellung gut verbinden würde.' am tage vorher aber hatte Goethe schon gesagt: 'die kraniche sollten als zugvögel ein ganzer schwarm sein, die sowohl über den Ibykus als über das theater wegfliegen. sie kommen als naturphänomen und stellen sich so neben die sonne und andere regelmäszige erscheinungen. auch wird das wunderbare dadurch weggenommen, indem es nicht eben dieselben zu sein brauchen; es ist vielleicht nur eine abteilung des groszen wandernden heeres und das zufällige macht eigentlich, wie mich dünkt, das ahnungsvolle und sonderbare in der geschichte.' über die herbeiführung ferner der katastrophe spricht sich Goethe also aus: 'ich würde nach dem 14n verse, wo die Erinnyen sich zurückgezogen haben, noch einen vers einrücken, um die gemütsstimmung des volkes, in welche der inhalt des chores sie versetzt, darzustellen und von der ernsten betrachtung der guten zu der gleichgültigen zerstreuung der ruchlosen überzugehen und dann den mörder dumm und roh seine gaffende bemerkung ausrufen zu lassen.'

Schiller nun die beiden briefe Goethes mit herzlichem danke beantwortend verspricht unterm 30 august (nr. 362), dasz was er von den erhaltenen winken befolgen könne, gewis geschehen werde. so will er versuchen, den kranichen, die doch einmal die schicksalshelden seien, eine gröszere breite und wichtigkeit zu geben und äuszert am 7 sept. (nr. 365) in beziehung auf die entwicklung der handlung: 'der blosze natürliche zufall musz die katastrophe erklären. dieser zufall führt den kranichzug über dem theater hin, der mörder ist unter den zuschauern, das stück hat ihn zwar nicht eigentlich gerührt und zerknirscht, das ist meine meinung nicht, aber es hat ihn an seine that und also auch an das, was dabei vorgekommen, erinnert, sein gemüt ist davon frappiert, die erscheinung der kraniche musz also in diesem augenblicke ihn überraschen, er ist ein roher, dummer kerl, über den der momentane eindruck alle gewalt hat; der laute ausruf ist unter diesen umständen natürlich.'

So stellt sich Schiller im wesentlichen auf Goethes standpunkt und doch — on revient toujours à ses premieres amours — ein gewisser widerspruch liegt noch in seinen worten. einmal soll der mörder frappiert sein von den vorgängen auf der bühne, und dann soll doch der momentane eindruck der erscheinenden kraniche die entscheidung herbeiführen. es scheint Schiller schwer geworden zu sein statt des gesanges der Erinnyen dem krähen der vögel allein die einwirkung auf mördergemüt zu überlassen. ob er sich während der letzten überarbeitungen des gedichts, das erst am 22 september als abgeschlossenes ganze an Goethe gesendet wurde, nicht doch noch dazu entschlosz, soll vorläufig in schwebe bleiben, nur darf nicht verschwiegen werden, dasz Fr. Welcker in seiner abhandlung über den Ibykus auch an dem gedichte, wie es jetzt gelesen wird, mit besonderer schärfe eine derartige unklarheit tadelt. nach ihm beabsichtigte Schiller an einem beispiel zu zeigen, dasz die vergeltung des himmels statt sich an bestimmte unfehlbare wege und weisen zu halten, in der unendlichkeit zufälliger verkettung der umstände leicht auf irgend eine art sich bewähren könne, nahm aber, als ob ihm die wirkung des ahnungsvollen im zufälligen nicht stark und weitreichend sein könne, noch den Eumenidenchor zu hilfe. 'und hierdurch', fährt Welcker fort, 'ist er gewissermaszen mit sich in widerspruch geraten; denn trennt man den zugesetzten Eumenidenchor von der geschichte des Ibykus, so wird es zweifelhaft, ob dieser an seinen mördern würde gerochen worden sein.'

Durch die verschiedenheit der angegebenen auffassungen gereizt, aber auch durch das schlieszliche urteil Goethes (nr. 372): 'die kraniche finde ich gut geraten' ermutigt möchte ich nun im folgenden den

versuch wagen unter verzichtleistung auf eingehendere polemik die geistige einheit des gedichtes nachzuweisen.

'Es ist nichts so fein gesponnen, es kommt endlich an die sonnen.' was dieses sprichwort besagt und in all den erzählungen den hauptinhalt bildet, die da Macbeth durch den sinn fahren, wenn er spricht: 'es will blut, sagt das sprichwort, blut will blut. man hat erfahren, dasz sich steine regten, dasz bäume sprachen und prophetische augurn und heimliche beziehungen durch elstern, krähn und raben brachten aus den scheusten mann des bluts', was all diesen sagen zu grunde liegt, das wollte zweifelsohne auch Schiller in den kranichen darstellen. stoffe der art aber müssen, um wirksam zu sein, folgende zwei seiten darbieten: einmal musz das verbrechen als ein solches erscheinen, dessen entdeckung kaum gehofft werden kann, dann aber musz die art der enthüllung eine auffallende, eine sonderbare sein.

Um zuerst von der letzteren zu reden, so ist in einigen der namentlich von Welcker angeführten sagen die entdeckung schlechthin eine wunderbare, z. b. in der erzählung vom lydischen könig Kambles, aus dessen munde am morgen die hand des aufgegessenen weibes hervorragte, oder in der sage von der von selbst tönenden und die unthat verratenden harfe, woran die knochen eines von seiner schwester ermordeten mädchen eingesetzt, ihre haare als saiten benutzt waren oder auch in dem märchen von dem machandelbaum, wo sich der getötete sohn in einen vogel verwandelt und auf dem dache, auf dem baume das lied von der mutter singt, die ihn erschlagen und dem vater zur speise vorgesetzt hat. anderwärts ist neben dem wunderbaren noch raum für die natürliche erklärung. stumme zeugen des verbrechens erfüllen gleichwohl die ihnen zugewiesene aufgabe und führen die entdeckung herbei, indem sie in einer schwachen stunde den thäter zu unvorsichtigem gebahren reizen. der königliche schenk in Boners edelstein nr. 61 lacht, als er dem könige das gebratene rebhuhn vorsetzt. im Grimmschen märchen 'die klare sonne bringts an den tag', welches Chamisso so schön behandelt hat, entfährt dem schneider, als er die um den rand der schale spielenden strahlen der sonne erblickt, das schlimme: 'du bringst es doch nicht an den tag'. solche unheimliche einwirkung des zufalls liegt auch der Ibykussage zu grunde und dieses moment wollten Goethe und Schiller zur geltung bringen. einfach ein geständnis aus dem schuldbewustsein hervorgehen zu lassen, dürfte auch kaum ein passender stoff für ein gedicht sein und höchstens ein frommes, aber langweiliges prosastück abgeben, wie die 'posaune des gerichts' von Auerbach, zu finden in dem vom Straszburger seminardirector Förster bearbeiteten 'lesebuche für höhere lehranstalten' (s. 33). in diesem schauerstücke wird der mörder des fremden im walde, als er die leiche zum flusse schleppen will, durch den aus den wolken hervortretenden vollmond und durch ein posthorn erschreckt, das die weise bläst 'denkst du daran?' als dann der aufgefundene leichnam begraben wird, predigt der pfarrer von der strafenden gerechtigkeit gottes. da bei den worten 'wenn sie ertönt, die posaune des gerichts' erklingt wieder des posthorns 'denkst du daran?' und aus der mitte der versammlung stürzt ein junger mann nieder und ruft: 'ich bins!' welcher luxus von mitteln auf das gemüt des sünders zu wirken ist hier verschwendet! vollmond, posthorn und posaune in bewegung gesetzt! und einem Schiller, dem es nach W. v. Humboldt ein bedürfnis war, seine geistesproducte strenge einer geistigen einheit zu unterwerfen, sollten wir eine ähnliche vergeudung von mitteln ohne dringende not aufbürden? halten wir daher zunächst daran fest: der mörder des Ibykus verrät sich einzig und allein in folge des vorüberziehens der kraniche.

Für den Erinnyenchor finden wir seine berechtigung, wenn wir jetzt das erste der beiden aufgestellten erfordernisse betrachten: dasz

nemlich das verbrechen ausdrücklich als ein schwerlich zu entdeckendes zu bezeichnen ist. das hauptmittel dazu dürfte sein, dasz der erzähler einen längeren zwischenraum zeitlicher (oder auch wohl örtlicher) natur zwischen die that und deren entdeckung einschiebt. es ist dies der grund, warum Chamisso schon zwanzig jahre seit der wanderschaft des meisters Nikolas verflossen sein läszt, ehe er in einem augenblicke der zerstreutheit den so lange verschlossenen mund öffnet. auch beim Ibykus heben die erzählungen, welche Schiller benutzte, die späte zeit der entdeckung mehrfach hervor, so namentlich Plutarch (in seiner angeführten schrift): 'und die, welche den Ibykus töteten, wurden sie nicht auf gleiche weise ertappt? als sie im theater saszen und zufällig kraniche vorüberzogen, flüsterten sie einander lachend zu: 'da sind rächer des Ibykus!' die nahesitzenden hörten es und da Ibykus schon lange vermiszt wurde, so erregte das wort ihre aufmerksamkeit und sie meldeten es der obrigkeit. in folge dessen überführt und hingerichtet erlitten sie die strafe nicht durch die kraniche, sondern durch ihre eigne schwatzhaftigkeit, die wie eine Erinnys oder strafgöttin ihnen das bekenntnis des mordes abnötigte.'

Schiller wollte nun continuität in die fabel bringen, d. h. alles in einen kürzern zeitraum zusammendrängen. durfte er darum darauf verzichten, die hoffnungslosigkeit der entdeckung durch ein anderes mittel, etwa innerlicher art, hervorzuheben? nein, und deswegen führt der dichter die mörder ins theater und unterwirft hier ihre verstocktheit einer schweren probe. dreist mengen sich die blutbefleckten in die menschenmenge, die sich zum theater drängt, selbst den göttern trotzend schauen sie gefühllos auf die schreckgestalten der Erinnyen, ohne herzensangst zu empfinden horchen sie des chores grauser melodie, kein geständnis entringt sich ihrer brust, sie bestehen die probe der gefühllosigkeit, und welche menschliche einwirkung könnte jetzt noch eine entdeckung herbeiführen? da greift der sonderbare zufall ein. die kraniche nahen und dummdreist, ohne an die gefahr zu denken, stöszt einer der mörder den verhängnisvollen ruf aus.

Indem wir so in der theaterscene eine probe der unzugänglichkeit der räuberherzen erblicken, durch welche es Schiller glückte continuität in die erzählung zu bringen, so bleibt noch die frage zu beantworten, wie der dichter seine andere ursprüngliche absicht erreicht hat, 'stimmung für den effect zu erzeugen'.

Wie erzeugen aber gemeiniglich die dichter ihre effecte? nun, durch contraste. malt nicht Chamisso zuerst, wenn auch nur mit wenigen strichen, die gemächliche häuslichkeit des meisters Nikolas, ehe er das verderben hereinbrechen läszt? und Schiller selbst, läszt er nicht seine Maria Stuart 'in vollen durstigen zügen trinken die freie, die himmlische lust', ehe er sie zur unheilvollen begegnung mit Elisabeth geleitet? bricht nicht Johanna gerade dann in bittere selbstanklage aus, wo 'die waffen ruhn, des krieges stürme schweigen, auf blut'ge schlachten folgt gesang und tanz, durch alle straszen tönt der muntre reigen, altar und kirche prangt in festesglanz'? ist die stimmung, welche der dichter vor der katastrophe hervorzaubert, dem eindruck der katastrophe selbst gleichartig, so dürfte dies nicht sehr vorteilhaft sein, und man möchte wohl mit recht sagen: 'je mehr stimmung für den effect, desto weniger effect'. sollte dies so sein, sollte in den kranichen der poetisch so notwendige contrast fehlen? sehen wir zu! der gesang der Erinnyen hat allerdings den glauben an die 'furchtbare macht, die richtend im verborgnen wacht', belebt, was als etwas der katastrophe gleichartiges gelten musz, aber ist jetzt auch schon die frage beantwortet: 'doch wo die spur, die aus der menge, der völker flutendem gedränge, gelocket von der spiele pracht, den schwarzen thäter kenntlich macht?' die bange frage, zu welcher die plötzliche enthüllung, dem in der nacht aufzuckenden blitze ähnlich,

als contrast wirken musz? gewis nicht, und so finden wir denn, dasz den dichter ein richtiges gefühl bewahrt hat, über der stimmung für den effect die erzeugung des effects selbst zu versäumen.

Indem so, um das resultat kurz zusammenzufassen, der Erinnyenchor einerseits als eine probe von der verstocktheit der missethäter die schwierigkeit einer entdeckung ins licht setzt, anderseits aber weder beim theaterpublicum noch beim leser die überraschende wirkung des erscheinens der kraniche verhindert, läszt sich dem ganzen gedichte eine befriedigende einheitlichkeit zusprechen.

Weiszenburg im Elsasz. Fertsch.

17.
PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Dolega, dr., oberlehrer am gymn. zu Wongrowitz, zum director des gymn. in Rogasen ernannt.

Gandtner, dr. geh. ober-reg.-rat zu Berlin, erhielt den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Hartung, dr., gymnasialdir., zum director des gymn. in Erfurt ernannt.

Helmholtz, dr. geh. reg.-rat, ord. prof. der univ. Berlin, in den adelstand erhoben.

Heydenreich, dr., oberlehrer am gymn. zu Freiberg, habilitierte sich zugleich an der kön. bergakademie daselbst als docent der geschichte.

Klemens, dr. oberlehrer, zum director des Luisenst. gymn. in Berlin ernannt.

Kunze, dr., gymnasialdir. zu Rogasen, zum director des gymn. in Schneidemühl ernannt.

Legerlotz, dr., director des gymn. in Salzwedel, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Nieberding, dr., oberlehrer am kath. gymn. in Grosz-Glogau, zum director des gymn. in Grosz-Strehlitz ernannt.

Oberdiek, dr., gymnasialdir. zu Münster, zum director des Matthiasgymn. in Breslau ernannt.

Schröter, dr.. gymnasialdir. zu Grosz-Strehlitz, zum director des kath. gymn. zu Glogau ernannt.

Stauder, dr. geh. ober-reg.-rat zu Berlin, erhielt den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Jubiläen.

Gilbert, dr. Otto, geh. reg.-rat a. d. im unterrichtsministerium zu Dresden, feierte am 21 febr. sein 50jähriges doctorjubiläum.

Hartenstein, dr. Gustav, prof. em. der philos., oberbibliothekar zu Jena, feierte am 19 febr. sein 50jähriges Leipziger docentenjubiläum.

Minckwitz, dr. Joh., aord. prof. an der univ. Leipzig, feierte am 21 febr. sein 50jähriges doctorjubiläum.

Gestorben:

Bigge, Heinr., prof., director des gymn. an der apostelkirche zu Köln, 70 jahr alt, 4 decbr. v. j.

Gloël, dr. Otto, oberlehrer am Wilhelmsgymn. zu Berlin, 65 jahr alt, am 1 januar.

Herbst, Wilh., dr. th. et ph., ord. honorarprofessor der pädagogik und director des päd. seminars an der univ. Halle, am 31 decbr. v. j.

Strack, Max, dr. prof., prorector emer. der kön. realschule zu Berlin, am 11 januar.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(10.)
ÜBER PERTHES VORSCHLÄGE ZUR REFORM DES LATEINISCHEN UNTERRICHTS.
(schlusz.)

B. Das erlernen der grammatischen formen.

Die beim erlernen der grammatischen formen zu befolgende methode gibt Perthes z. r. III s. 5 so an. ehe das paradigma mensa gelernt wird, liest und übersetzt der lehrer die zu diesem paradigma gehörigen sätze des lesebuches vor und läszt die übersetzung jedes satzes von einem oder mehreren schülern wiederholen. nachdem dann der zugehörige abschnitt der wortkunde in der früher geschilderten weise durchgegangen ist, wird das grammatisch gleichartige aus dem lesestück gesammelt, 'aus dem concreten das abstracte herausgearbeitet', und erst dann das paradigma in der grammatik vorgenommen. wir sahen schon oben, dasz weiterhin dieses paradigma in der zweiten stunde abgefragt und geübt wird, und dann in der dritten stunde die in der ersten stunde vorübersetzten sätze nachübersetzt werden (IV s. 160 f.). ich musz zunächst gestehen, dasz so sehr ich mich gemüht habe zu verstehen, mit welchem rechte Perthes seine methode rechtfertigt aus dem satze, dasz dem abstracten das concrete, dem begriff die anschauung oder vorstellung vorhergehen musz, mir dies doch nicht gelungen ist. Perthes kann unter dem abstracten doch füglich nur die casusbegriffe verstehen. da frage ich nun jeden unbefangenen, kommt ein knabe, der, ohne latein schon zu verstehen, den lateinischen satz video mensam vorgelegt erhält, durch diesen lateinischen satz zum begriff des accusativs? nein! höchstens durch die vom lehrer gegebene deutsche übersetzung! nun hat das aber wohl noch kein lehrer anders gemacht, und kann es nicht anders machen, er musz seinen schülern, ehe er anfängt latein lernen zu lassen, die casusbegriffe an deutschen sätzen

klar machen. was aber lateinische sätze zur anschauung der casus jemandem nützen sollen, der noch kein latein versteht, ist mir unerfindlich. eine anschauung von der verwendung des lateinischen accusativ kann der schüler aus lateinischen sätzen nur bekommen, wenn er die lateinische form schon kennt. das geschieht aber eben bei der jetzt recipierten methode, wo nach erlernung der lateinischen formen, erst lateinische sätze zur anschauung dem schüler vorgelegt werden, dann deutsche sätze zur übung.

Nun versteht vielleicht Perthes unter abstractum hier die paradigmaform, insofern z. b. die form mensam repräsentiert alle übrigen accusative des singulars nach der ersten declination. indesz abstract ist die form als solche nicht, sie ist durchaus concret. das abstracte liegt nur darin, dasz der knabe die casus auszer dem satzzusammenhang lernt. er erinnert sich aber dabei eines deutschen satzes, durch den ihm vorher vom lehrer der accusativ illustriert worden ist. bei Perthes erinnert er sich der deutschen übersetzung eines lateinischen satzes; der lateinische satz selbst ist vollkommen unnütz. hinweisen möchte ich hier darauf, dasz man gut thut, im anfang beim abfragen des paradigmas dem schüler deutsche sätzchen zu sagen und nur die casusform, die sich darin findet, übersetzen zu lassen. z. b. lehrer: wir haben die königin gesehen. schüler: reginam. dadurch wird dem knaben in viel lebendigerer weise das gefühl für die bedeutung des casus geweckt, als durch die art, die Perthes vorschlägt. auch darin kann ich einen groszen vorteil nicht erblicken, dasz der knabe nach Perthes' methode sich das paradigma aus den lateinischen sätzen zusammensucht. ein solches selbstschaffen des schülers ist angebracht bei regeln, die der knabe sonst mechanisch auswendig lernt und gedankenlos hersagt. z. b. lasse man die genusregeln in der dritten declination den schüler selbst finden aus den im vocabular nach dem geschlecht geordneten wörtern, und gebe ihm dann nur die versificierte form. aber der knabe musz nur auch wirklich im stande sein, selbständig diese zusammenstellung vorzunehmen, es darf keine komödie sein, die gespielt wird. wie kann aber ein schüler, und wäre er noch so begabt, nachdem ihm ein lateinisches lesestück vorübersetzt worden ist und er noch weder vocabeln noch formen kennt, aus diesem lesestück das paradigma zusammenstellen? das thut der lehrer, nicht der schüler. für das gründliche lernen aber und für die gewöhnung an exactes arbeiten schlieszt die methode Perthes' hier, wie beim vocabellernen die grösten gefahren in sich. wenn ein knabe das paradigma von mensa gelernt hat, und ihm nun bisher unbekannte sätze vorgelegt werden, so ist er offenbar gezwungen, bei jeder einzelnen form die vocabelbedeutung und grammatische form zu überlegen, wenn er in der übersetzung sicher gehen will; also hier übt der knabe seine grammatische kenntnis ganz bedeutend. bei Perthes' methode übersetzt der knabe die in der ersten stunde mehrfach vorübersetzten sätze in der dritten stunde nach. dasz er da oft durch ein oder zwei worte,

die er wiedererkennt, an die ganze deutsche übersetzung des satzes erinnert wird und nun diese aus dem gedächtnis hersagt, ist offenbar. ein wirkliches üben der lateinischen form durch das finden der übersetzung ist da ausgeschlossen. die übung beruht dann fast nur auf dem abfragen des paradigmas, das Perthes auch sehr stark betont. also gerade die mit recht von ihm gestellte forderung, dem knaben solle der lateinische casus im lateinischen satze zur lebhaften anschauung gebracht werden (was aber erst nach dem erlernen der lateinischen form möglich ist) wird nach Perthes' methode ungleich weniger realisiert, als nach der jetzigen methode, und das abfragen des paradigmas, also das beschäftigen der knaben mit 'leeren worten' (z. r. III s. 4) wird, wenn sicherheit erreicht werden soll, viel nötiger. die neigung zur oberflächlichkeit aber wird ja bei Perthes' methode, wie schon oben nachgewiesen, noch bedeutend gefördert dadurch, dasz der schüler durch die art des vocabellernens geradezu ans erraten gewiesen wird. wie ganz anders musz arbeitslust und selbstgefühl gefördert werden bei dem knaben, der im vollbesitz des nötigen handwerkszeuges an unbekannte sätze herantritt und sie aus eigner kraft löst.

C. Das übersetzen.

In seinem vierten artikel zur reform behandelt Perthes ausführlich das übersetzen aus dem latein und ins latein, das exponieren und componieren. zunächst das componieren.

Perthes vermiszt zunächst eine theoretische begründung der jetzt gebräuchlichen art, wonach das componieren so auszerordentlich hoch gestellt werde. dasz die art allgemeinen eingang gefunden hat ohne solche theoretische begründung, dürfte aber eher in ihr eine dem allgemeinen bedürfnis entsprechende erkennen lassen, als dasz dieser umstand geeignet wäre sie zu verdächtigen. jedenfalls liegt nach zwei seiten hin der hohe wert dieser übungen am tage. einmal ist die gewisheit, dasz der knabe die formen wirklich inne hat, bei weitem eher zu erlangen aus dem componieren als aus dem exponieren. beim letzteren ist immer ein erraten leichter möglich, als beim componieren. und selbst wenn der knabe sich redlich müht, jede einzelne form wirklich zu erkennen, sicher wirkt das selbständige bilden der formen viel mehr zur beherschung der formen, als das blosze erkennen.

Aber auch den beweis von dem erlangten verständnis der form im satzzusammenhang, vom verständnis des satzbaues überhaupt, kurz den beweis davon, dasz der knabe nicht blosz latein verstehen, sondern auch am latein die logik 'der' sprache erkennen gelernt hat, diesen beweis gibt der knabe wesentlich beim componieren. mensae und mensas heiszt 'die tische', ob der knabe den wert der grammatischen form verstanden hat, zeigt nur das componieren. beim exponieren gibt das deutsche sprachgefühl dem knaben die sprachliche form von selbst, wenn er nur den sinn des lateinischen satzes erraten hat. sieht er 'aquila habet alas', erinnert sich, dasz aquila

der adler, habere haben, ala der flügel heiszt, so hat er damit auch schon die deutsche form des satzes mit notwendigkeit und ein verständnis des baues des satzes erhält er dabei nicht.

Wenn endlich der knabe auch den grammatischen wert eines satzteiles kennt, wie manigfache überlegungen hat er doch noch, um die lateinische form richtig zu bilden, anzustellen, die ihm beim exponieren nicht nahetreten. dasz er divitiae sunt schreibt, castra sunt firma; corpus im acc., nicht corporem; dasz er die adjectiva ins rechte genus usw. stellt, alles das sind überlegungen, die der knabe nur beim componieren anzustellen hat, und die, ohne ihn sehr zu plagen, zur förderung geistiger regsamkeit doch ungemein dienlich sind.

Dasz man also jetzt diese übungen so betont, abweichend von der alten praxis, das ist durchaus begründet in den zwecken, die der lateinische unterricht heute verfolgt, in der allgemeinen schulung des geistes, in der formalen bildung: ein gesichtspunkt, der in der zeit, wo man fast nur das exponieren übte, hinter damals gültigen zwecken zurücktrat.

Wenn Perthes die schuld an den zehn lateinstunden zum guten teil auf die übungen des componierens schieben möchte, so ist das doch unberechtigt. hier dürfte viel mehr die schülerzahl und die schülerqualität der heutigen gymnasien in betracht kommen. anderseits ist bei energischer und methodischer ausnutzung der schulstunden sehr leicht in wöchentlich acht stunden das jetzige ziel des lateinischen unterrichts in sexta zu erreichen. es dürfte dabei vor allem auf beobachtung von fünf punkten ankommen.

1) der schwerpunkt des lernens musz durchaus in den schulstunden liegen.

2) die logischen operationen müssen dem knaben so vereinfacht als möglich werden.

3) die logischen operationen müssen dem knaben so in fleisch und blut übergehen, dasz die gewöhnung der überlegung möglichst zu hilfe kommt.

4) es darf nichts mit den knaben gelernt werden, was sie nicht sofort voll verstehen und anwenden können.

5) wo das verstehen schneller zum ziele führt, musz das mechanische lernen gespart werden.

Einige worte der erläuterung dürften am platze sein. 1) der schwerpunkt des lernens musz in den schulstunden liegen und zwar so, dasz jeder jeden augenblick zur teilnahme am unterricht gezwungen wird, nicht die stunde sich in privatstunden für den einzelnen, den man vornimmt, auflöst. es ist das leicht zu erreichen dadurch, dasz man beim abfragen von formen erst die frage stellt und dann einen oder mehrere zur beantwortung auffordert; dadurch, dasz man die knaben zwingt beim übertragen von sätzen jede form mitzubilden, so dasz sie sofort mitten im satz die übersetzung fortführen können; ferner durch plötzliche fragen: 'wie hast du die eben übersetzte form?' vor allem aber dadurch, dasz man durch die eigne

lebendigkeit zug in die classe bringt. diese thätigkeit der knaben in der classe ist nach doppelter seite nutzbringend. erstens wird jenes den knaben abstumpfende brüten, welches besonders geeignet ist die knaben geistig träge und geradezu dumm zu machen, vermieden, der knabe an rege, freudige thätigkeit gewöhnt, anderseits erspart er sich die häusliche thätigkeit und kann die freistunden zur erholung nützen. denn dasz der knabe in der schule unter leitung des lehrers und im wetteifer mit den kameraden das, was er zu hause in einer stunde lernt, in einer viertelstunde besser und lieber lernt, steht mir fest. der häuslichen thätigkeit darf in sexta nichts vorbehalten werden als das tägliche lernen von 10 vocabeln und wöchentlich ein scriptum. zu verwerfen ist das häusliche lernen und schreiben von paradigmata und das übersetzen ins diarium. die paradigmata sind sämtlich in der schule zu lernen, sie lernen sich ja auch am besten unmittelbar nachdem sie an der tafel erklärt und zur anschauung gebracht sind. so lerne ich, nachdem ich meinen schülern die deutsche conjugation klar gemacht habe, die erste lateinische conjugation so ein:

1e stunde: 'der wortstock ergibt sich durch abstreichen der endung are von der im vocabular aufgeführten form z. b. am-are. an diesen wortstock tritt im praes. ind. a, conj. e, impf. ind. aba, fut. I indic. abi. daran dann die personalendungen des activs: m (o), s, t, mus, tis, nt.' nun bildeten die knaben die formen selbst, erst an der tafel, dann von einem verbum aus dem kopfe ins diarium. dann folgt abfragen in und auszer der reihe. ich habe in der betreffenden stunde noch conj. impf. (die personalendungen an den infin. gehangen) dazu genommen, und am schlusz der stunde war volle sicherheit erreicht.

2e stunde: repetition aus stunde 1. von dem schon gelernten esse werden die perfectendungen übertragen auf amav- und geübt.

3e stunde: die personalendungen des passiv sind r, ris, tur, mur, mini, ntur sonst wie in 1.

4e stunde: perf. pass. gelernt und geübt.

Sehr zu betonen ist das vergleichende lernen. dazu empfiehlt es sich, wenn die erste conjugation fest sitzt, die andern drei möglichst schnell hintereinander anzuschlieszen; natürlich so, dasz man sie nicht sowohl lernen, als vielmehr die formen mit anlehnung an die erste conjugation bilden läszt. je schneller der knabe das ganze pensum übersieht, um so eher wird er, durch vergleichung der formen und überblick über die einfachen gesetze der bildung der vier conjugationen darüber belehrt, wie geringfügig doch eigentlich das pensum ist, sich freudigen mutes daran machen, vollständig herr dieser formen zu werden.

Um das vergleichende lernen zu wecken sind dann häufig solche formen abzufragen wie: moraris, moreris, moraberis, morabaris, morieris usw. endlich ist häufig und möglichst lange, rasch, aber unter bewahrung des heiteren, halb scherzenden tones in buntem

durcheinander abzufragen, etwa sepelirentur, adesset, morieris, nactus est, parebit usw.

Eine grammatik braucht der knabe in sexta überhaupt nicht, höchstens wäre ein kurzes compendium für das sextanerpensum zur etwaigen repetition des ganzen cursus am ende des jahres wünschenswert.

2) alle logischen operationen müssen den knaben möglichst vereinfacht werden.

Man würde z. b. dem knaben in sexta eine unnötige logische arbeit zumuten, wenn man ihn vor den declinationen die allgemeinen genusregeln lernen liesze und dann bei der ersten declination die regel: 'die worte der ersten declination sind feminina auszer denen, die nach der hauptregel gehen.' vielmehr läszt man für sexta im anfang lernen:

Erste decl. alle worte weiblich auszer männern und völkern.

Zweite decl. alle worte auf um neutra, auf us und er mascul. nur pirus, malus, populus, Corinthus, Egyptus femin.

Die allgemeinen genusregeln können am ende des jahres, wo der concrete stoff dazu gelernt ist, eingeprägt werden.

Eine ähnliche pein für die knaben ist die erlernung der regeln über die worte, die im gen. -ium haben. die regeln darüber mit ihren ausnahmen gehören nach quinta. in sexta läszt man bei den masc. u. fem. einfach den gen. plur. auf ium ins vocabular neben das betreffende wort eintragen und immer mit aufsagen: civis, civis, civium. die knaben lernen das gern und leicht. bei den neutris läszt man dann zunächst das regelrechte paradigma (corpus) üben und dictiert dann: die worte auf e, al, ar, haben i — ia — ium. es werden dann viel weniger fehler vorkommen, als wenn sich die schüler bei jeder vocabel erst fragen sollen, gehört sie zu den worten die -ium haben? ebenso dictiert man die regel direct zu den adjectiven und sie wirkt dann viel energischer auf richtige bildung der formen, als wenn der knabe sich aus den regeln über 'abl. i, nom. ia, gen. ium' die das adj. betreffenden punkte zusammensuchen musz.

3) alle logischen operationen müssen möglichst in fleisch und blut übergehen.

Man musz also z. b. den knaben gewöhnen, alle beziehungen, in denen ein substantiv erscheinen kann, sich zugleich mit dem worte zu vergegenwärtigen. man gewöhne sie also auf die frage: 'der anfang?' zu antworten: principium, ii n. nach der zweiten. ebenso civis, civis, civium m. nach der dritten. auf die frage 'alt?' ist zu antworten: vetus, vetus, vetus — veterem, veterem, vetus. bei den neutris nach der dritten declination lasse man im anfang immer aufsagen: 'corpus, corporis, corpora n. nach der dritten', bei denen auf e, al, ar: 'animal, animalis, animali, animalia, animalium'. auf ähnlichkeiten mache man aufmerksam und übe die unterscheidung; wenn die ähnlichkeiten nicht klar im bewustsein herausgearbeitet werden, so verwirren sie, klar aufgefaszt erleichtern sie

das merken; z. b. frage man öfter neben einander ager und agger, morari und mori u. ä.

Auch syntaktisches musz so geübt werden. z. b. dictiere man nicht einfach die regeln über ut und cum und warte nun ruhig, bis der schüler fehler macht, sondern man frage jede stunde unter den verbalformen die conjunctive mit ut oder cum ab, so dasz diese conjunctionen im bewustsein der knaben mit dem conjunctiv verwachsen. auch solche beispiele bringe man beim abfragen der verbalformen häufig vor: omnia facta sunt (ist gemacht); nuptiae celebrabantur. öfter musz abgefragt werden: alles, was = omnia, quae, ebenso: multa, quae; ea, quae usw. auch omnes — omnia, pauci, multi, nonnulli usw. besonders ist beim componieren darauf zu achten, dasz dem knaben die nötigen logischen operationen eingeimpft werden. man lasse deshalb den satz laut vorconstruieren, z. b. bei übersetzung des satzes: 'der reichtum unseres königs ist grosz' hat der schüler zu sagen: 'wer ist grosz? also ist 'reichtum' nom. sing. der reichtum = divitiae, arum fem. nach der ersten, hier also: divitiae. der reichtum wessen? ist grosz. 'königs' ist also gen. sing. von rex regis m. nach der dritten. hier also: regis. 'unseres' bezieht sich auf regis, musz also stehen im gen. sing. m. = nostri. 'grosz' bezieht sich auf divitiae (nicht etwa reichtum!), musz also stehen im nom. pl. f. = magnae.'

Das scheint aufhältlich, in wahrheit aber flieszt dabei die übersetzung rascher, als wenn man den geistig trägen diese operationen als innerliche arbeit überläszt.

Wenn es übrigens scheint, als ob diese arbeit dem knaben zu grosze geistige anstrengung zumute, so kann ich aus erfahrung berichten, dasz das nicht der fall ist, wenn nur die übrigen hier gegebenen winke berücksichtigt werden. überdies werden ja diese übungen höchstens ein vierteil jeder stunde vorgenommen, während der rest zu andern zwecken verwandt wird. besonders hervorheben aber möchte ich, dasz die knaben selbst diese methode mit lust und liebe aufnehmen, weil sie fühlen, dasz sie sich dabei ein wirkliches können erwerben.

Endlich wird durch dieses verfahren auch notorisch ganz schwach begabten und denkträgen schülern ein logisches denken eingeimpft, das zur hebung des ganzen geistigen niveaus der knaben führt.

Noch einen wink möchte ich hier anfügen. man verschafft dem sextaner schnell ein lebhaftes gefühl für die bedeutung der casus, wenn man im anfang beim abfragen des paradigmas nicht einzelne worte vorlegt, sondern sätze, in denen der schüler nur die substantivform übersetzt. der lehrer fragt: 'die tauben des landmannes sah ich fliegen'; schüler: 'columbas agricolae'.

4) es darf nichts von den knaben gelernt werden, was sie nicht sofort anwenden und dadurch sich wirklich zu eigen machen können. so ist es verlorene zeit, wenn man den knaben die genusregeln der ersten und zweiten declination beim erlernen dieser declinationen

schon mit lernen läszt. sie sind erst beim durchnehmen der adjectiva zu lernen.

5) man spare das mechanische lernen, wo die erkenntnis schneller forthilft. man läszt also die schüler nicht paradigmata der zweiten und dritten conjugation lernen, sondern sie die formen möglichst nach dem paradigma der ersten conjugation bilden. die vierte conjugation leitet man mit einer sehr einfachen regel aus den verben auf io nach der dritten conjugation ab.

Im übrigen dürften folgende winke am platze sein. es ist wünschenswert, dasz das pensum bald nach weihnachten absolviert ist. erstens zur vermeidung des übelstandes, dasz das paradigma der ersten declination das ganze jahr, dagegen die deponentia einige wenige wochen geübt werden. zweitens weil das wissen des knaben ungemein befestigt wird, wenn er am schlusz des jahres in gruppierender repetition nochmals übersieht, wie wenig doch eigentlich zu lernen war, und wie leicht sich das alles gliedert und sich merkt, wenn man es im zusammenhang und unter gegenseitigem vergleichen von oben ansieht.

Entgegenarbeiten musz der unterricht der gefahr, die gerade bei den zielen des lateinischen unterrichts nahe liegt, dasz nemlich der schüler an der logischen und sprachlichen form zu sehr hängen bleibt und dasz die sinnlichen und gemütlichen anregungen zu sehr hinter dem verstandesinteresse zurücktreten. das erstere kann man vermeiden durch stete betonung des inhalts der zu übersetzenden übungsbeispiele, so namentlich, dasz man die lateinischen sätze wirklich benutzt, um den knaben historische und andere sachliche kenntnisse beizubringen. ferner lasse man lateinische sprichworte lernen, die unvermerkt auch zu grammatischen merkversen dienen, z. b. docendo discimus u. ä. man lasse ferner sobald als möglich zusammenhängende stücke übersetzen. hier lassen leider unsere lateinischen übungsbücher uns im stich. man vermiszt ein buch mit inhaltsreicheren, sich sachlich etwas aneinander anlehnenden sätzen, mit der anordnung, dasz den fünf declinationen die vier conjugationen folgen, so dasz bald nach der mitte des schuljahres zusammenhängende stücke gelesen werden könnten. dasz die vocabeln vom lehrer laut mit dem wortinhalt angepaszter, möglichst gewählter betonung und oft unter significanten gesten oder mit ein paar erklärenden worten vorzulesen seien, ehe der schüler sie lernt, ist schon oben betont. ebenso ist das vorsprechen ganzer lateinischer sätze unter guter aussprache der quantität und der consonanten ein gutes mittel sinnliche anregung zu geben. zugleich gewöhnt sich der knabe, von dem man natürlich die deutsche übersetzung für den vorgesprochenen lateinischen satz verlangt, den lateinischen satz als ganzes aufzufassen und lernt lateinisch denken. auch das lateinsprechen wird dadurch angebahnt. diesen letzteren zweck fördert man auch dadurch, dasz man gelesene lateinische sätzchen, deren inhalt aus dem täglichen leben genommen ist, manigfach variieren läszt.

Ich glaubte die vorstehenden winke hier mitteilen zu sollen, weil sich bei ihrer befolgung wirklich überraschende resultate ergeben. die einstündigen extempóralia wurden bei gutem schülermaterial von einem viertel der classe regelmäszig ohne fehler geliefert, zwei andere vierteile lieferten arbeiten mit ganz wenigen fehlern, mehr als fünf oder sechs fehler wurden höchstens von drei oder vier notorisch faulen schülern gemacht. ebenso leicht und fehlerlos geht das exponieren von statten.

Jedenfalls halte ich es nicht für nötig, um die stundenzahl für latein in sexta auf acht herabsetzen zu können, nach Perthes' vorschlag eine bedeutende einschränkung im componieren eintreten zu lassen. sechs stunden aber genügen mir auch bei der jetzigen methode, wenn nach Perthes' vorschlag die deponentia u. a. aus dem sextanercursus ausgeschlossen werden.

Die sonstigen einwürfe, die Perthes gegen das componieren macht, sind matt. über das erlernen von derivata haben wir uns schon oben ausgesprochen. wenn Perthes (IV s. 21 f.) ausführt, wie viele denkoperationen der knabe durchmachen müsse, um einen satz ins latein zu übersetzen, so zeigt er damit nur, wie bildend für den knaben diese übung ist, von einem 'zu schwer' kann keine rede sein. die gedankensprünge, die der schüler nach Perthes beim componieren macht, werden vermieden durch lautes vorconstruieren. jedenfalls ist es nicht pädagogisch solchen gefahren aus dem wege zu gehen, sondern sie sind zu überwinden.

Wenn Perthes schlieszlich das componieren doch zulassen will, aber in ganz beschränktem masze, so müssen wir nach unseren bisherigen auseinandersetzungen über die vorteile und notwendigkeit des componierens an der gleichberechtigung dieser übungen mit dem exponieren festhalten. wenn endlich Perthes verlangt, dasz die beim componieren zu verwendenden sätzchen nicht gedruckt dem schüler vorzulegen, sondern vom lehrer vorzusprechen seien, weil sonst der knabe auf eine gedankenlose wort-für-wort-übersetzung verfalle, so ist dieser vorwurf nach dem, was von uns über das vorconstruieren gesagt worden ist, einfach abgeschmackt. auf ein wort-für-wort-übersetzen wird der schüler geführt, wenn ihm lateinische sätze gedruckt vorliegen, aber nimmermehr umgekehrt. deshalb und aus den oben auseinandergesetzten gründen halte ich, im gegensatz zu Perthes' vorschlag es für angemessen, die lateinischen sätze vorzusprechen, statt sie vom schüler lesen zu lassen.

Wenn nun Perthes gegenüber den vielfachen bedenken, denen seine methode unterliegt, auf die berichte verweist, welche constatieren, dasz günstige resultate mit der methode Perthes' erzielt worden seien, so wird sich das unberechtigte dieses hinweises sofort ergeben. ganz abgesehen davon, wie viel bei Perthes methode latein gelernt werden mag, das eine ist sicher, dasz die allgemeine geistige ausbildung, die logische schulung, wie wir sie durch das fleiszige componieren zu erreichen wissen, den nach der genannten methode

unterrichteten schülern abgeht. weiter aber fragt es sich doch nicht, ob mit der methode Perthes auch etwas gelernt wird, sondern, ob mehr als nach der früheren methode geleistet wird. doch sehen wir uns einen der von Perthes hervorgehobenen berichte an. mir ist zur hand gegeben der von E. Naumann in der zeitschr. f. d. gymnw. nr. 35 (1881) s. 193 ff.

Naumann versichert zunächst (s. 201), dasz bei den schülern vollkommene formensicherheit erreicht worden sei, die sich beim abfragen von formen bei einem angestellten examen gezeigt habe. das glauben wir gern. nur ist diese formensicherheit nicht durch, sondern trotz der methode Perthes erreicht worden, durch häufiges abfragen der paradigmata. dasz durch die behandlung der lesestücke — und in den anweisungen darüber beruht doch die methode Perthes — eine genügende formensicherheit nicht entfernt erreicht werden kann, weisz Perthes selbst. da soll nun eben das von ihm überall betonte abfragen der paradigmaformen helfen (z. r. IV s. 19—29. 61. 163). ein besonderes lob der methode Perthes können wir hier nicht entdecken. überdiesz habe ich nachgewiesen, dasz dieses wissen der formen nicht genügt, sondern dasz auch ein verstehen der formen zu verlangen ist, wie es sich voll nur entwickeln und zeigen kann beim componieren. weiter weisz Naumann zu berichten (s. 205): (nach Perthes' methode unterrichtete) 'schüler (aus quinta) übertrugen bei der prüfung stellen aus den Liviusabschnitten, die vor wochen durchgenommen waren, ohne anstosz ins deutsche und wusten über einzelheiten der construction befriedigende auskunft zu geben.'

Ich bemerke, dasz in diesem referat, ebenso wie bei Perthes, wo er von den erfolgen seiner methode spricht (z. r. IV s. 61 u. ä.) immer von 'schülern', nicht von 'den schülern' gesprochen wird. ich betone das, da mir auch deshalb die methode Perthes inopportun erscheint, weil sie zu sehr auf den guten willen und die begabung des einzelnen schülers gestellt ist.

Auszerdem aber scheint es mir, dasz auch in den zuletzt angeführten worten Naumanns kein lob für die methode Perthes liegt. oder gibt das wirklich einen beleg für das können der schüler, wenn ein früher mehrfach vorübersetztes stück wieder nachübersetzt wird? das zeigt doch höchstens ein wissen. namentlich wer die bewunderungswürdige gedächtniskraft der schüler in diesem alter, die ihnen namentlich gegenüber erzählungen und deren wortlaut eigen ist, kennt, wird in jener leistung der quintaner nichts besonderes sehen können. was der schüler kann, das zeigt er nur, wenn er ein ihm bisher unbekanntes lesestück ex tempore übersetzt. das hat man bei einer prüfung zu verlangen und zwar nicht von 'schülern', sondern von 'den schülern'.

Was Naumann über die lehrbücher von Perthes äuszert, darüber sprechen wir weiter unten, wo auch auf andere berichte über Perthes methode eingegangen werden wird.

Leipzig. F. Kaelker.



18.

DER UNTERRICHT IM LATEINISCHEN AUF DEN GYMNASIEN UND DEN REALSCHULEN.[1]

A. Der lateinische unterricht auf den gymnasien.

'Die leistungen der gymnasiasten im lateinischen stehen jetzt in keinem verhältnis mehr zu der aufgewandten zeit und arbeit' — das ist die klage, welche in den letzten jahren in unzähligen variationen immer und immer wiederholt wird. man wird also, trotzdem auch einzelne abweichende meinungen laut geworden sind, doch wohl annehmen müssen, dasz wenigstens auf der überwiegenden mehrzahl unserer gymnasien gegenwärtig wirklich erfreuliche resultate im lateinischen nicht erzielt werden. namentlich ist aus den an die öffentlichkeit gedrungenen kundgebungen zu entnehmen, dasz die schüler nicht mehr zu der wünschenwerten gewandtheit im schriftlichen gebrauch der sprache sowie zu einem leichten und sicheren verständnis der schriftsteller gelangen; aber auch über unsicherheit im grammatischen wissen wird wiederholt klage geführt.

Will man dem übelstande abhelfen, so wird man vor allem den ursachen desselben nachgehen müssen. nach meiner überzeugung kommen hier besonders folgende punkte in betracht: eine mittelbare einwirkung übt zunächst auf die leistungen im lateinischen aus der mangel an interesse für diese sprache, der nicht blosz bei den gebildeten unserer zeit überhaupt, sondern auch bereits bei der jugend hervortritt. diese erscheinung ist zurückzuführen teils auf die herschende, mehr dem materiellen und praktisch-nützlichen zugewandte zeitrichtung, teils auf die lebhaftere teilnahme, welche in unseren tagen auch die jugend den politischen und socialen vorgängen der gegenwart widmet, teils endlich auf die intensivere beschäftigung mit andern modernen lehrgegenständen, wie naturwissenschaft, mathematik, geschichte, deutsche litteratur, auf welche das gymnasium heutzutage weit mehr wert legt als früher. der letzte umstand musz zugleich von unmittelbarem einflusz auf die leistungen im lateinischen sein, insofern der schüler genötigt wird, ein erhebliches masz von zeit, welches er sonst dem latein widmen konnte, den genannten wissenschaften zuzuwenden. weiter aber beeinfluszt unmittelbar und wesentlich die leistungen im lateinischen die in neuerer zeit mehr und mehr zur herschaft gelangte lehrmethode, welche beflissen ist, die resultate einer ausgedehnten beobachtung des sprachgebrauchs für die schule in möglichst groszem umfange nutzbar zu

[1] der vorliegende aufsatz ist ein conferenzreferat über das von dem kön. schulcollegium der provinz Sachsen für die nächste directorenconferenz zur beratung gestellte oben angegebene thema.

machen und demzufolge von dem schüler die kenntnis einer kaum zu bewältigenden masse abstracter regeln verlangt. wie nun aber die übertriebene wertschätzung des wissens auf dem gebiete der reinen grammatik den schüler nicht mehr zu einer rechten freude an der litteratur, nicht mehr zu einem erfassen der lebendigen sprache kommen läszt, so hat anderseits die zerrissenheit, an welcher der unterricht im ganzen wie im einzelnen leidet, die folge, dasz noch nicht einmal auf diesem, mit einem unendlichen aufwande von zeit und arbeit cultivierten gebiete die wünschenswerte sicherheit erreicht wird.

Angesichts dieser verhältnisse wird nun die zahl der lateinischen unterrichtsstunden auf dem gymnasium durch verfügung der ministerien in Preuszen und Sachsen erheblich beschränkt und damit selbstverständlich ein noch gröszerer aufwand von zeit und arbeitskraft für andere gegenstände gefordert. die verfügung mag manchen schulmann mit sorge erfüllen, und gewisz hat die lehrerwelt alle veranlassung, dem lateinischen unterricht gerade jetzt eine erhöhte aufmerksamkeit zuzuwenden. als mittel zur abhilfe der besprochenen übelstände steht ihr lediglich die methode zu gebote. welche anforderungen an diese zu stellen sind, ergibt sich aus dem oben gesagten. die methode wird so zu gestalten sein, dasz der schüler auch unter den veränderten zeitverhältnissen wieder ein regeres interesse an der lateinischen sprache überhaupt sowie auch an dem grammatischen unterricht insbesondere gewinnt; gleichzeitig musz sie aber auch die gewähr bieten, dasz dem schüler ein zusammenhängendes, festes wissen überliefert werde und er zur vollständigen beherschung und durchdringung des während des ganzen cursus behandelten sprachmaterials gelange.

Was den ersten punkt betrifft, so leidet es keinen zweifel, dasz der inhalt der alten litteratur eine gröszere anziehungskraft auf die lernende jugend ausüben musz als die sprachliche form. darum wird das geeignetste mittel zur erweckung und belebung des interesses für den lateinischen unterricht darin bestehen, dasz man das hauptgewicht auf die lectüre legt und ihr einen gröszern umfang im unterricht einräumt. damit ist aber zugleich die notwendigkeit einer verringerung des grammatischen lernstoffes gegeben. schon der mangel an zeit wird dazu führen, eine menge von unwesentlichen quisquilien zu beseitigen, mit denen das gedächtnis des schülers gegenwärtig beschwert wird, ohne dasz derselbe den stoff recht verdaut, geschweige denn zu geeigneter zeit zu verwenden verstände.

Aber auch der unterricht in der grammatik ist so zu behandeln, dasz der schüler demselben mit lust und freudigkeit folge. in dieser beziehung ist es von hoher wichtigkeit, dasz man den schüler zur teilnahme am auffinden der sprachgesetze und grammatischen regeln herbeizieht und ihn dadurch zu unausgesetzter

selbstthätigkeit nötigt. die durchführung dieses grundsatzes bedingt eine wesentliche einschränkung des jetzt beim grammatischen unterricht vorwiegend angewandten deductiven verfahrens. man wird die deduction zwar in der praxis nie ganz umgehen können, allein in der hauptsache wird der schüler fortan zum verständnis für die grammatischen gesetze im anschlusz an die lectüre auf inductivem wege gefördert werden müssen.

Endlich aber hat die methode ihr augenmerk darauf zu richten, dasz der schüler ein zusammenhängendes, festes wissen gewinne und zur sichern beherschung des gesamten behandelten materials gelange. zur erreichung dieses zieles genügt es nicht, dasz der einzelne lehrer bei der behandlung seines pensums stetig und jeden sprung vermeidend fortschreite und durch wiederholungen und schriftliche wie mündliche übungen verschiedener art des schülers wissen befestige und sein können fördere, es bedarf dazu vielmehr einer einheitlichen gestaltung des unterrichts durch alle classen des gymnasiums. eine solche aber hat zur voraussetzung nicht nur die gemeinsame befolgung gewisser allgemeiner didaktischer grundsätze, sondern auch einen cyclus einheitlich angelegter lehrmittel, durch welche allein es ermöglicht wird, dasz nicht nur die einzelnen bestandteile des unterrichts in derselben classe zu einander in enge verbindung treten, sondern dasz auch die sorgfältig abgegrenzten pensa der verschiedenen classen genau in einander greifen. wie weit man zum teil von der einheitlichkeit des unterrichts selbst in den einzelnen classen noch entfernt ist, das ergibt sich ohne weiteres, wenn man sich vergegenwärtigt, wie wenig oft die lehrmittel unter einander harmonieren, welche in einer classe dem unterricht zu grunde gelegt werden. wie soll es z. b. dem lehrer der secunda möglich sein, einheit in seinen unterricht zu bringen, wenn er neben der grammatik und stilistik von Berger das übungsbuch von Haacke benutzt? nach Bergers grammatik hat der schüler die regeln gelernt, Haacke aber verweist ihn auf Ellendt-Seyffert; nach Bergers stilistik wird stillehre getrieben, Haacke gibt seine regeln in eigener, von Berger zum teil wesentlich abweichender fassung. endlich, welche verwendung findet bei Haacke der phrasenschatz, den der schüler sich aus Cicero und Livius angeeignet hat?

Ebenso wenig nun, wie bisher die verschiedenen bestandteile des unterrichts in den einzelnen classen in naher beziehung zu einander standen, ist man ernstlich darauf bedacht gewesen, dem gesamtunterricht einen wahrhaft einheitlichen charakter zu geben. das bedürfnis einer solchen einheit hat man freilich längst empfunden, man hat auch versucht, dasselbe zu befriedigen und zwar durch die sogenannten fachconferenzen. aber diese fachconferenzen können die ihnen gestellte aufgabe allein nicht lösen. zunächst wird die arbeit dieser conferenzen, mag das collegium auch von dem besten willen beseelt sein, doch eine wirklich gründliche kaum sein können, schon weil die zeit, welche eine wiederholte, ein-

gehende beratung aller lehrgegenstände auf sämtlichen stufen erfordern würde, schlechterdings — und zwar namentlich auch von seiten des vielfach in anspruch genommenen dirigenten — nicht zu erübrigen ist; sodann aber würden diese conferenzen fruchtbare resultate nur erzielen können, wenn sich voraussetzen liesze, dasz jeder oder doch die mehrzahl der fachlehrer auf allen stufen einige erfahrung gesammelt hätte, was zumeist wohl nicht der fall sein dürfte. somit bleibt als ergebnis der fachconferenzen nicht viel mehr übrig, als die feststellung eines kanon für die lectüre und die abgrenzung der pensa für die einzelnen classen. dasz auch hierbei mancher fehlgriff mit unterlaufen kann, erhellt aus dem eben gesagten. ich musz also meine oben ausgesprochene ansicht wiederholen: eine wahrhaft einheitliche gestaltung des gesamtunterrichts läszt sich nur erreichen, wenn die lehrmittel selber, d. h. das grammatische und stilistische lehrbuch, die übungsbücher sowie auch die ausgaben der schriftsteller nach einheitlichem princip angelegt sind.

Einen sehr beachtenswerten versuch, diese einheit wenigstens bis in die mittleren classen herzustellen, hat Lattmann unternommen. Lattmann hat lese- und übungsbücher für die unteren und mittleren classen bis III[a] im anschlusz an seine lateinische grammatik verfaszt. darin nun, dasz diese bücher nach einheitlichen grundsätzen bearbeitet sind, liegt ihr wert, darin aber, dasz Lattmann sie alle selber verfaszt hat, ihre schwäche. unmöglich kann ein mann, mag er auch die gründlichste erfahrung, das umfassendste wissen, die ausdauerndste arbeitskraft besitzen, brauchbare schulbücher für verschiedene classenstufen schreiben. der einzelne verfasser eines lehrgangs für das ganze gymnasium oder mehrere classen desselben wird immer genötigt sein, mehr oder minder grosze partien seines werkes auf grund seiner theoretischen anschauung zu bearbeiten; auf diese weise können aber gute schulbücher nicht entstehen. schulbücher müssen aus der praxis der schule hervorgehen; der verfasser eines schulbuches musz neben litterarischem geschick und didaktischer tüchtigkeit auch eine reiche erfahrung auf der betreffenden stufe erworben haben und noch mitten in der praxis des unterrichts stehen.

Wiewohl oben der satz aufgestellt ist, dasz die grammatische belehrung fortan in engem zusammenhang mit der lectüre erfolgen soll, so wird doch das grammatische lehrbuch eins der wichtigsten unterrichtsmittel bleiben. wir sind gegenwärtig mit einer wahren flut von solchen lehrbüchern überschwemmt, die weiteste verbreitung hat die grammatik von Ellendt-Seyffert; man sollte also meinen, dasz diese den anforderungen, die man an ein gutes schulbuch stellt, so ziemlich entspräche. in der that hat längere zeit die meinung bestanden, dieses buch werde einmal die einheitsgrammatik wenigstens für die norddeutschen gymnasien werden.

gegenwärtig urteilt man fast allgemein minder günstig über das buch, es hat manchen scharfen tadel erfahren und alljährlich werden eine erhebliche anzahl von verbesserungsvorschlägen zu demselben veröffentlicht. die mängel[2] dieser vielbenutzten grammatik bestehen hauptsächlich darin, dasz sie weitaus zu viel material bringt — man denke z. b. nur an die unmasse von phrasen, welche der casuslehre einverleibt sind — dasz wesentliches und unwesentliches nicht gehörig geschieden ist, dasz fassung und anordnung der regeln für den schulgebrauch oft höchst unzweckmäszig ist. in letzterer beziehung erinnere ich nur an die so wichtige consecutio temporum.

Ich bemerkte oben, dasz éin mann, wäre er auch der erfahrenste lehrer, doch die bedürfnisse der einzelnen classen nie so genau kennen könne, dasz er dem standpunkt einer jeden classe rechnung zu tragen vermöchte. das ist auch Seyfferts ansicht gewesen, er hat deshalb bei der umarbeitung des Ellendtschen buches die hilfe seiner collegen, welche den lateinischen unterricht in den mittleren und unteren classen erteilten, in anspruch genommen. wenn trotzdem selbst ein so hervorragender schulmann, wie Seyffert, eine gute schulgrammatik nicht zu schaffen im stande war, so wird klar, dasz ein anderer weg zur herstellung einer solchen einzuschlagen ist.[3] zu grunde gelegt werden musz die gröstmögliche summe praktischer erfahrung auf jeder einzelnen stufe, thätig mitwirken musz bei der abfassung eine gröszere anzahl von schulmännern, welche mitten in der praxis stehen. die zusammenstellung einer solchen grammatik auf grund freier vereinbarung erscheint mir aus verschiedenen gründen miszlich. weit eher würde man zum ziele kommen, wenn die behörde eines gröszern schulaufsichtsbezirks, etwa einer preuszischen provinz, die initiative ergriffe. es handelt sich ja nicht um eine wissenschaftliche leistung, sondern nur um ein normales schulbuch, und gegen dessen abfassung auf behördliche anordnung wird sich ebenso wenig einwenden lassen, als gegen die vom preuszischen ministerium angeordnete zusammenstellung eines regelbuchs für die deutsche rechtschreibung eingewendet ist.

Die ausführung meines gedankens würde sich in folgender weise bewerkstelligen lassen. von seiten des schulcollegiums einer provinz wird zur abfassung der grammatik eine commission[4] von

---

[2] ich will nicht unerwähnt lassen, dasz ich die änderungen, welche die jetzigen herausgeber an dem buche vorgenommen haben, keineswegs durchweg als verbesserungen anerkennen kann.

[3] dasz von den vorhandenen schulgrammatiken keine den anforderungen der gegenwart genügt, äuszert übrigens auch Rappold 'unser gymnasium'. Wien 1881. s. 53: eine neue schulgrammatik brauchen wir . . weg mit allem überflüssigen und seltenen, das zu nichts da ist, als um die arbeit zu vermehren und dem nötigen das licht zu nehmen.

[4] der gedanke, eine normalgrammatik durch eine commission bearbeiten zu lassen, ist bereits vor ca. 18 jahren in England durch-

16 mitgliedern eingesetzt, welche unter den bewährtesten fachlehrern der provinz auszuwählen sind. jede classenstufe musz durch 2—3 mitglieder vertreten sein. die commissionsmitglieder haben auf grund von entwürfen, die von den einzelnen classenlehrern sämtlicher gymnasien der provinz zu liefern sind, das pensum ihrer classenstufe zu bearbeiten und das resultat dem plenum der commission vorzulegen. nachdem von diesem die vorlagen sorgfältig durchberaten sind, werden dieselben von einem aus der mitte der commission zu wählenden redacteur zusammengestellt. bei der abfassung der grammatik, deren gebrauch auf allen gymnasien der provinz vorläufig obligatorisch[5] sein müste, wird namentlich auf folgende punkte zu achten sein:

1) das buch soll nur die summe völlig sicherer thatsachen enthalten, welche sich aus der beobachtung des classischen sprach-

geführt worden, allerdings in etwas anderer weise, als von mir vorgeschlagen ist. die commission bestand aus den directoren (head masters) der neun öffentlichen höheren schulen zu Winchester, Eton, St. Pauls, Westminster, Merchant Taylors', Rugby, Shrewsbury, Harrow und Charterhouse, die redaction übernahm dr. Kennedy, früher director des college zu Shrewsbury, zur zeit professor des griechischen an der universität Cambridge, einer der hervorragendsten englischen gelehrten der gegenwart. der auf diese weise entstandene 'public school latin primer' ist auf allen öffentlichen schulen Englands im gebrauch, selbst die meisten vorbereitungsschulen haben ihn angenommen. das buch ist, wie mr. Lee-Warner, erster lehrer am college zu Rugby, mir mitzuteilen die güte hatte, auf allgemeinen wunsch der lehrer der höheren schulen Englands eingeführt und hat dieselben durchaus befriedigt. mr. Hornby, head master des college zu Eton, spricht sich ebenfalls günstig über den primer aus, doch hat er von einigen erfahrenen lehrern darüber klagen hören, dasz die terminologie zum teil für die jüngeren schüler zu schwierig sei. ein groszer, sofort in die augen fallender vorzug des primer ist übrigens kürze und knappe fassung der regeln; der umfang des buches beträgt mit einschlusz eines grammatischen glossars nur 182 octavseiten. im ganzen habe ich aus den freundlichen mitteilungen der beiden genannten englischen schulmänner den eindruck gewonnen, dasz sich die auf die angegebene weise hergestellte einheitsgrammatik als durchaus zweckentsprechend erwiesen hat.

[5] eine der wichtigsten und zugleich schwierigsten fragen ist die, wie sich die wünschenswerten einheitlichen lehrmittel möglichst bald beschaffen lassen. übungsbücher, wie wir sie gebrauchen, können erst geschrieben werden, wenn eine von den mängeln der jetzt vorhandenen freie grammatik nicht nur hergestellt, sondern auch auf einer gröszeren anzahl von schulen eingeführt ist. deshalb verlange ich die vorläufige obligatorische einführung der grammatik in der betreffenden provinz. nimmt man übrigens den fall an, dasz sich mehrere schulcollegien entschlössen, durch commissionen grammatiken bearbeiten zu lassen, so würde man es den zu den aufsichtsbezirken jener schulcollegien gehörenden gymnasien unbedenklich überlassen können, sich unter den sämtlichen provinzialgrammatiken die am meisten convenierende auszuwählen. natürlich würde mit der annahme einer grammatik seitens des betreffenden lehrercollegiums auch die verpflichtung übernommen, nunmehr auch an der vervollkommnung derselben mitzuarbeiten.

gebrauchs ergeben haben; unwesentliche kleinigkeiten sind auszuschlieszen.

2) die regeln sind in möglichst kurzer und klarer, auch für den schüler ohne weiteres verständlicher fassung zu geben.

3) der stoff ist möglichst übersichtlich zu ordnen und zu gruppieren; auszerdem ist darauf zu achten, dasz die pensa der einzelnen classen auch durch den druck unterschieden werden. maszgebend für die abgrenzung der syntaktischen pensa ist die lectüre. der IV und III sind nur die regeln zuzuweisen, welche der schüler wiederholt bei Nepos und Caesar findet.

Eine auf die angegebene weise hergestellte grammatik würde selbstverständlich noch kein für alle zeiten mustergültiges werk sein, doch dürfte sie zweifellos für den schulgebrauch praktischer sein als die zur zeit vorhandenen grammatiken. die beseitigung der dem buche noch anhaftenden mängel, welche sich bei dem gebrauch bald herausstellen würden, sowie die weitere vervollkommnung des buches überhaupt würde die gemeinsame aufgabe der lehrerschaft der provinz sein. während gegenwärtig mancher college aus diesem oder jenem grunde die an der von ihm benutzten grammatik beobachteten mängel überhaupt nicht zur kenntnis des verfassers bringt, würde fortan voraussichtlich mit allgemeiner reger teilnahme an der verbesserung der einheitsgrammatik gearbeitet werden. jeder lehrer würde sich an dem ausbau eines werkes, bei dessen aufbau er thätig mitgewirkt hatte, vermutlich mit gesteigertem eifer beteiligen, da er ja auch darauf rechnen dürfte, dasz seine vorschläge von seiten der commission, die als solche in permanenz bestehen bliebe, einer gewissenhaften prüfung unterzogen würden.

Ein höchst wichtiges lehrmittel ist ferner das übungsbuch. auch die übungsbücher müssen für sämtliche classen bis zu einem gewissen grade einheitlich angelegt sein. jeder verfasser eines übungsbuches, welcher sich hoffnung auf dessen einführung machen will, wird hinsichtlich der äuszeren anordnung und des zu grunde zu legenden stoffes diejenigen allgemeinen grundsätze beachten müssen, welche von der behörde aufgestellt werden.

Eine strengere einheit erfordern mit rücksicht auf den zu verwendenden wortschatz die übungsbücher für die drei unteren classen. die bearbeitung dieser bücher durch éinen lehrer empfiehlt sich aus den oben entwickelten gründen nicht, doch ist durchaus zu verlangen, dasz verfasser dieser bücher einen gemeinsamen plan verabreden und dabei ihr augenmerk namentlich auf den zur verwendung gelangenden vocabelschatz richten.

Für sämtliche übungsbücher halte ich — zum teil in übereinstimmung mit Rothfuchs[6] — folgende punkte für beachtenswert:

[6] beiträge zur methodik des altsprachlichen unterrichts s. 47.



1) die noten dürfen nicht unter dem text stehen oder demselben eingefügt sein, sondern müssen dem buch als anhang beigegeben werden.

2) der den übungsstücken zu grunde liegende wort- und phrasenschatz musz, wofern er nicht in den früheren classen erlernt ist, hauptsächlich der lectüre der betreffenden classe entnommen sein.

3) dem übungsbuch für VI, V und IV ist ein vocabularium, dem für IV auszerdem, ebenso wie denen für III, II und I, eine zusammenstellung der in den übungsstücken verwendeten phrasen anzuhängen. bei der anordnung der letzteren ist vom deutschen verbum auszugehen.

4) neben dem capitel der formenlehre resp. dem syntaktischen pensum, welches durch die einzelnen stücke zur einübung gebracht werden soll, ist auch bereits in den übungsbüchern für die classen von VI bis III die stilistik zu berücksichtigen, in denen für die beiden untersten classen natürlich nur in sehr bescheidenem masze. da sich die stilgesetze — wenn man absieht von gewissen stilistischen einzelheiten — an unzusammenhängenden sätzen nicht einüben lassen, so wird bereits das übungsbuch für V neben einer anzahl zur einübung der unregelmäszigen formenlehre dienender einzelsätze vorwiegend zusammenhängende stücke enthalten müssen. die übungsbücher für die classen von IV ab aufwärts dürfen nur zusammenhängende stücke enthalten. die in den übungsstücken zur verwendung gelangenden stilregeln dürfen nur solche sein, welche dem schüler bei der lectüre wiederholt entgegengetreten sind. je eine regel ist in einer anzahl von stücken einzuüben und dem ersten derselben als überschrift zu geben. diese regeln, die von dem schüler wörtlich auswendig zu lernen sind, müssen sich in ihrer fassung anschlieszen an das lehrbuch der stilistik, welches dem schüler in II und I in die hand gegeben wird. auch dieses lehrbuch ist von der oben genannten commission zusammenzustellen und zwar in der weise, dasz über auswahl und fassung der bis III zur verwendung kommenden regeln die vertreter dieser classen zu referieren haben, während das buch selber von einem aus den vertretern der beiden oberen classen bestehenden ausschusz abzufassen ist. auswahl des wirklich wesentlichen, klare und knappe fassung der regeln musz auch bei der bearbeitung dieses buches das vornehmste bestreben sein.

Auf diese stilistik haben die noten der übungsbücher für die beiden oberen classen zu verweisen. die übersetzungsstücke des übungsbuches für II haben über bestimmt abgegrenzte stilistische abschnitte zu handeln, die übungen in I sich aber über das ganze gebiet der stilistik, soweit sie für die schule in betracht kommt, zu verbreiten.

Endlich sind auch die ausgaben der schulautoren nach einheitlichem princip anzulegen. die benutzung der schulausgaben mit erklärenden anmerkungen wird gegenwärtig dem schüler meist nur noch bei der häuslichen präparation gestattet. solche hilfe bei

der vorbereitung ist gewisz dem schüler nicht nur zu gestatten, sondern auch zu wünschen. an stelle der jetzt in der classe benutzten texte würde ich jedoch in den händen der schüler wenigstens bis zur II ausgaben für zweckmäszig erachten, die, ohne irgend welche beihilfe für die übersetzung zu gewähren, lediglich versehen wären mit hinweisungen auf die grammatik resp. auf die stilistik. es soll nicht etwa bei jeder gelegenheit auf diese bücher verwiesen werden, vielmehr soll dabei das bedürfnis der einzelnen classen ins auge gefaszt und die auswahl derartig getroffen werden, dasz der lehrer an die lectüre die durchnahme der grammatik und stilistik anschlieszen kann. es existiert bisher nur éine derartige ausgabe, nemlich die des Nepos von Kloppe[7], welcher das princip von der trefflichen ausgabe der anabasis von Rehdantz entnommen hat.

Einprägung der grammatik und des vocabelschatzes.

Will man den schüler zu einer sichern kenntnis der grammatischen regeln führen, so ist es unumgänglich notwendig, dasz man dieselben wörtlich auswendig lernen läszt. bis zur III[a], wo die syntax in der hauptsache absolviert sein soll, ist dieser grundsatz streng festzuhalten. der lehrer darf von der im grammatischen lehrbuch gegebenen fassung nicht abweichen; wird er einmal durch den gang des unterrichts genötigt, in das pensum einer höheren classe hinüberzugreifen, so hat er sich auch in diesem falle möglichst an die fassung des lehrbuchs zu halten.

Die durchnahme der grammatik soll sich anschlieszen an die lectüre, den eigentlichen mittelpunkt des unterrichts. doch wird die behandlungsweise in den einzelnen classen einen wesentlich verschiedenen charakter haben müssen. besondere aufmerksamkeit erfordert der unterricht auf der untersten stufe. wiewohl hier die bestandteile des unterrichts noch zu vollkommener einheit verbunden erscheinen, bietet derselbe doch erhebliche schwierigkeiten. Schiller spricht sich in dem programm des gymnasiums zu Gieszen vom j. 1877 s. 11 über die aufgabe des lateinischen unterrichts in VI folgendermaszen aus: 'die sexta soll in die kenntnis der einfachen satzverhältnisse einführen. diese aufgabe kann nur durch vollständiges construieren gelöst werden und es musz deshalb bei dem übersetzen, namentlich vom deutschen ins lateinische, eine ganz selbständig und selbstverständlich eintretende gewöhnung werden, dasz der schüler bei jedem worte casus, genus, numerus, tempus und congruenz denkt, und da dieses alter in der regel nur correct denkt, wenn es sprechen musz, auch ausspricht.' es sind dies dieselben gedanken, die ich in meiner schrift 'zur methodik des lateinischen unterrichts in sexta'. Greiz 1881. entwickelt habe. ich be-

---

[7] Cornelius Nepos gruppiert nach den casusregeln der grammatik von Ellendt-Seyffert von dr. Hermann Kloppe. Leipzig 1876.

schränke mich darauf, das in der genannten schrift eingehend dargestellte verfahren kurz zu charakterisieren.

Der lateinische unterricht in VI ist wesentlich propädeutischer art; er soll den grund legen, auf dem die ganze weitere grammatische bildung des schülers sich aufbaut. dieser grund musz so solide als möglich sein. man hat deshalb in erster linie dahin zu streben, dasz der schüler zu vollkommener beherschung der ersten elemente gelange. den ausgangspunkt musz auch in VI die lectüre — wenn dieser ausdruck gestattet ist — bilden. an den lateinischen satz musz sich die einübung der formenlehre sowie die belehrung über die grundgesetze des satzbaues anschlieszen. zunächst gilt es, den schüler anzuleiten, wie er zum verständnis des satzes gelange. dies geschieht mittels der analyse, welche der knabe nach bestimmten grundsätzen bei jedem satze vorzunehmen von anfang an gewöhnt wird. diese grundsätze werden von dem schüler mit hilfe des lehrers bei der besprechung des ersten behandelten satzes gefunden und dann von dem lehrer in feste formeln gekleidet, die der schüler, dem die willenskraft, einen denkprocess selbständig vorzunehmen, noch mangelt, sich gedächtnismäszig aneignet. diese formeln gewähren dem knaben die möglichkeit, selbständig in der sprachlichen erscheinung das gesetz aufzusuchen und sich die anwendung desselben klar zu machen. dadurch wird der blick geschärft für das erkennen einer jeden neu auftretenden sprachlichen erscheinung, das interesse erregt, auch das dieser zu grunde liegende sprachgesetz aufzufinden.

Bei der übersetzung aus dem deutschen, die sich eng an jene übung anzuschlieszen hat, ist das verfahren ein ähnliches. der knabe hat hier die gewonnene kenntnis zu verwerten, die erlernten regeln anzuwenden. auch dies geschieht an der hand feststehender formeln, die den schüler nötigen, sich zunächst das verhältnis der einzelnen satzteile zu einander klar zu machen und die regeln zu nennen, welche für die übersetzung in den einzelnen fällen anwendung finden. — Meine methode in der behandlung des satzes bedingt ein stetiges, langsames fortschreiten von der einfachsten satzform zu umfangreicheren sätzen und satzgefügen und läszt sich ohne schwierigkeit nur durchführen bei zugrundelegung eines sorgfältig geordneten übungsstoffes, wie ihn keins der mir bekannten übungsbücher bietet. ich habe in der genannten schrift eine probe davon gegeben, in welcher weise nach meiner ansicht der erste übungsstoff zu ordnen ist ('zur methodik des lat. unterrichts in sexta' s. 24 f.).

Während der lehrer bei den übersetzungsübungen den zweck verfolgt, den schüler zu selbständigem nachdenken anzuleiten, in ihm die meinung, dasz sich die sprache auf mechanischem wege erlernen lasse, nicht aufkommen zu lassen, darf er doch die weitere aufgabe des unterrichts, die auf einübung der regelmäszigen formenlehre gerichtet ist, nicht aus dem auge verlieren. die durchnahme der einzelnen partien der formenlehre musz im zusammenhang mit

den übersetzungsübungen stehen. es würde beispielsweise unzweckmäszig sein, die dritte declination bereits lernen zu lassen, so lange in der lectüre nur nomina der ersten und zweiten vorgeführt werden. das interesse des schülers für die neuen formen wird erst erwachen, wenn ihm dieselben als lebendige glieder eines lateinischen satzes entgegentreten. die einübung der formen selber ist durchaus von der lectüre zu trennen; die letztere soll den schüler zum denken anleiten, die erstere ist eine rein mechanische gedächtnisübung. eine vermischung beider arten von übungen kann die wirkung des unterrichts nur beeinträchtigen.

Das grammatische pensum der V erstreckt sich zunächst auf die vervollständigung der formenlehre. das verfahren bei lösung dieser aufgabe wird sich nicht erheblich von dem in VI beobachteten unterscheiden. die durchnahme der formenlehre wird auch hier mit der lectüre zu verbinden sein, weshalb in dem lesebuch für diesen zweck ausgewählte einzelsätze nicht zu entbehren sind. beim übersetzen der letzteren bietet sich auch gelegenheit, die übungen in der analyse methodisch fortzusetzen. durch den unterricht in der VI ist der schüler inzwischen soweit gefördert, dasz er die stehenden formeln entbehren kann; durch die gewöhnung ist er dahin gelangt, dasz er den denkprocess vollzieht, auch ohne ihn in vollständigen sätzen vorzuführen. immer aber hat der lehrer darauf gewicht zu legen, dasz die selbständigkeit des schülers bei der analyse möglichst gewahrt bleibt.

Neben diesen übungen in der analyse, die übrigens auch in sämtlichen folgenden classen nicht zu vernachlässigen sind, wird man jetzt aber auch das augenmerk darauf richten, dasz der schüler sich daran gewöhne, die construction eines satzes auch ohne analyse schnell zu überblicken und den sinn zu erfassen. für diesen zweck eignen sich besonders die zusammenhängenden stücke, deren lectüre in V allmählich einen immer gröszeren umfang annehmen musz. im anschlusz an die lectüre der zusammenhängenden stücke erfolgt auch die durchnahme derjenigen syntaktischen regeln, deren behandlung sich bei der einübung des verbum infinitum nicht umgehen läszt, ich meine namentlich die lehre vom participium und vom acc. c. inf. das hierbei zu beobachtende verfahren hat Lattmann in dem progr. des kön. gymnasiums zu Clausthal v. j. 1882 s. 17 f. anschaulich beschrieben. Lattmann will dem schüler z. b. die construction des abl. abs. auf folgende weise zum verständnis gebracht wissen. bei dem ersten vorkommenden beispiel soll der lehrer die gegebene übersetzung mit der lateinischen form insoweit vermitteln, dasz der schüler eine vorstellung von der sache in diesem concreten falle gewinnt; auch in der folge soll er sich zunächst darauf beschränken, den schüler die jedesmalige übersetzung der vorkommenden abl. abs. auswendig lernen zu lassen, ohne eine eingehende erklärung zu geben. erst nachdem eine gröszere anzahl solcher ablative übersetzt ist, werden dieselben unter einander an

die wandtafel geschrieben und nunmehr das wesen der construction genauer demonstriert, nicht damit dieselbe nun sofort geübt werde, sondern damit der schüler sich fortan bei der lectüre selber zurechtfinden könne. soweit bin ich mit Lattmanns verfahren ganz einverstanden, dagegen halte ich es für falsch, die einübung in deutschen sätzen, wie Lattmann will, erst am schlusz des cursus erfolgen zu lassen. gerade durch die übersetzung ins lateinische wird das verständnis für die construction bei dem schüler wesentlich gefördert, man wird deshalb unbedenklich etwa beim beginn des zweiten semesters mit der einübung den anfang machen können. — Wo etwa in den zusammenhängenden lesestücken die casussyntax, die erst in der folgenden classe systematisch behandelt wird, anwendung gefunden hat, wird man die einzelnen beispiele lediglich als phrasen behandeln und als solche auswendig lernen lassen.

Die übersetzungen aus dem deutschen — schriftliche wie mündliche — sollen zwar zunächst der einübung der formenlehre dienen und müssen sich deshalb an das gleichzeitig behandelte pensum der formenlehre anschlieszen; zugleich ist aber schon jetzt zu berücksichtigen, dasz die schüler nicht blosz formen, sondern auch stil lernen sollen. darum wird das übersetzen aus dem deutschen sehr bald, jedenfalls bereits im zweiten semester nur noch in zusammenhängenden stücken geübt werden dürfen. dabei wird alsdann der bei den zusammenhängenden lesestücken erlernte vocabel- und phrasenschatz reichliche verwendung finden.

Nachdem in V die formenlehre absolviert, die syntax aber nur insoweit in den kreis des unterrichts gezogen ist, als dies zur einübung gewisser verbalformen sowie zum verständnis der lectüre erforderlich war, beginnt in IV der eigentliche syntaktische unterricht. das pensum bildet die syntax convenientiae, eine auswahl aus der casuslehre sowie einzelnes aus der modus- und tempuslehre. die durchnahme erfolgt im engen anschlusz an die lectüre des Nepos. voraussetzung ist eine ausgabe dieses schriftstellers, welche durch hinweisungen auf die grammatik den gang des unterrichts regelt. den anfang würde man mit der casuslehre machen und aus dieser zuerst den genetiv behandeln. für die durchnahme dieses casus ist nach Kloppe (praef. zu Nep. s. IV) besonders Pausanias, Cimon und Timotheus geeignet. man würde also etwa mit der erstgenannten vita beginnen. auch in IV ist, dem oben ausgesprochenen grundsatz zufolge, bei der lectüre in erster linie das verständnis des inhalts ins auge zu fassen. in den eigentlichen lectürestunden (zuerst 6, später 5) werden, abgesehen von den übungen in der analyse, grammatische fragen nur insofern berührt, als es zum verständnis des inhalts nötig ist. die vorkommenden syntaktischen eigentümlichkeiten werden zunächst sämtlich als phrasen behandelt. nach absolvierung des ersten capitels wird eine besondere stunde für die grammatik angesetzt. in dieser werden nun die in dem behandelten capitel vorkommenden beispiele für die

syntax des genetivs herausgenommen und an diese die durchnahme des betreffenden abschnitts der schulgrammatik angeknüpft. die regeln der schulgrammatik werden wörtlich auswendig gelernt. mit der lectüre eines oder zweier feldherrn dürfte das wichtigste aus der lehre vom genetiv absolviert sein und nunmehr wird, und zwar jetzt blosz nach der grammatik, der casus, soweit er behandelt, im zusammenhang repetiert, so dasz der schüler auch ein gesamtbild von dem wesen desselben bekommt. in gleicher weise erfolgt die durchnahme des übrigen syntaktischen pensums. repetitionen gröszerer syntaktischer abschnitte wird man mit der wiederholung der lectüre (nachübersetzung, retroversion) verbinden und auf diese weise nicht nur ein sicheres wissen und gründliches verständnis der syntaktischen regeln bei dem schüler erreichen, sondern denselben auch in dem schriftsteller wirklich heimisch machen und ihn gewöhnen, diesen als eigentliche quelle grammatischer belehrung anzusehen, das lehrbuch aber als ein hilfsmittel zur sichern einprägung der regeln. eins wird man durch die empfohlene methode allerdings nicht erreichen, nemlich dasz der ganze stoff, der jetzt in den classen IV und III aus der grammatik erlernt wird, zur durchnahme kommt. allein das ist gewisz der geringste nachteil. hat der schüler sich den im anschlusz an die lectüre behandelten stoff fest angeeignet und gründlich verstanden, so steht der gewonnene vorteil in keinem verhältnis zu jenem nachteil — wenn überhaupt von einem nachteil die rede sein kann, da der schüler das, was ihm in der lectüre nicht öfter begegnet, doch wieder zu vergessen, mindestens aber in den übersetzungen aus dem deutschen nicht anzuwenden pflegt oder auch nicht anwenden kann.

In III wird der syntaktische unterricht nach denselben grundsätzen im anschlusz an Caesar erteilt. das pensum ist neben der vervollständigung der casuslehre die tempus- und moduslehre. freilich wird, wie sich aus Heynachers[8] schrift über Caesars bellum Gallicum ergibt, hier noch manches über bord geworfen werden müssen, was sich unsere schüler jetzt aus den landesüblichen grammatiken mit saurem schweisze einprägen.

In II wird man ebensowenig wie in I grammatische repetitionen entbehren können. man wird dieselben jetzt in systematischer weise nach der schulgrammatik vornehmen und auch diejenigen punkte, welche in den mittleren classen unberücksichtigt geblieben sind, herbeiziehen. hat man eine nach den oben entwickelten grundsätzen abgefaszte grammatik, so läuft der lehrer auch in den oberen classen keine gefahr, die zeit mit quisquilien hinzubringen, weil sich solche in der grammatik eben nicht finden. in der II tritt nun auch eine eingehendere, jedoch noch nicht systematische behandlung der stilistik ein. das verfahren bei derselben wird folgendes sein. der

[8] was ergibt sich aus dem sprachgebrauch Caesars im bellum Gallicum für die behandlung der lateinischen syntax in der schule? von dr. Max Heynacher. Berlin 1881.

lehrer weist bei der erklärung der autoren nur kurz auf die vorkommenden stilistischen eigentümlichkeiten hin. nähere auskunft findet der schüler in dem stilistischen lehrbuch, zur orientierung dienen ihm die in der ausgabe befindlichen noten. in der für die grammatik bestimmten stunde wird, abgesehen von der repetition des grammatischen pensums, auch die erörterung resp. repetition der bei der lectüre nur kurz besprochenen stilregeln auf grund des stilistischen lehrbuchs vorgenommen. da schon eine ansehnliche zahl stilistischer gesetze aus den frühern classen her bekannt ist, so läszt sich annehmen, dasz der schüler nach absolvierung des cursus der secunda auf dem ganzen gebiet der stilistik, soweit sie für die schule in betracht kommen kann, einigermaszen orientiert sein wird. in I erfolgt alsdann die systematische behandlung der stilistik unter zugrundelegung des lehrbuchs, welches von dem lehrer bei der lectüre nötigenfalls ergänzt wird. stilistische eigentümlichkeiten, welche weder in dem lehrbuch erwähnt sind noch bei der lectüre zur besprechung kommen, darf man dem schüler unbedenklich erlassen.

Eine folge der zerrissenheit, an der gegenwärtig der lateinische unterricht leidet, sowie der übertriebenen betonung des grammatischen details ist auch die mangelhafte vocabel- und phrasenkenntnis, welche sich bei unsern schülern bemerkbar macht. tritt die von uns geforderte vereinfachung und beschränkung des grammatischen stoffes ein, so wird der schüler mehr zeit auf die aneignung des wortschatzes verwenden können. die schule aber wird diesem gebiet mehr aufmerksamkeit als bisher zuwenden und auch hier das princip der einheit zur geltung bringen müssen. es sollen von dem schüler nur solche vocabeln gelernt werden, die in der lectüre vorkommen oder die er in den übersetzungen aus dem deutschen zu verwenden gelegenheit findet. mit recht verlegt man das eigentliche vocabellernen in die untern classen, wo das gedächtnis noch die meiste kraft besitzt. doch soll man sich hüten, den sextaner gleich im anfang mit vocabeln zu überfüttern; erst im zweiten semester, wenn der schüler sich einigermaszen an die lateinischen sprachformen gewöhnt hat, darf man ihm allmählich die bewältigung gröszerer abschnitte zumuten. mit groszem nachdruck ist das vocabellernen in V und IV zu betreiben und zwar unter benutzung der nach etymologischem princip angelegten vocabularien, welche den übungsbüchern für diese classen angehängt sind. neben den vocabeln, welche in den lesestücken der beiden untersten classen sowie in den übungsstücken der VI, V und IV verwendet sind, müsten die vocabularien namentlich auch den wortschatz des Nepos und Caesar berücksichtigen. in IV beginnt auch das lernen der phrasen. die phrase bildet ein wichtiges element im sprachunterricht; ohne beherschung eines umfangreichen phrasenschatzes wird der schüler ein lesbares latein nicht schreiben lernen. deshalb hat der lehrer darauf zu sehen, dasz die schüler sich die wichtigeren phrasen, welche die lectüre bietet, sämtlich einprägen. zur unterstützung

beim erlernen der phrasen sind in neuerer zeit eine anzahl von phrasensammlungen erschienen, namentlich die von Wichert, Probst und Meissner. dieselben mögen als nachschlagebücher für die schüler oberer classen bei gewissen gelegenheiten ganz zweckmäszige hilfsmittel sein, doch empfiehlt es sich nicht, die phrasen danach lernen zu lassen. man leite den schüler vielmehr frühzeitig an, sich eigene sammlungen anzulegen, dadurch wird nicht nur das interesse für den gegenstand belebt, sondern auch das gedächtnis nicht unerheblich unterstützt. für IV und III dürfte es am besten sein, nach der übersetzung und erklärung eines capitels dem schüler die redensarten, wie sie sich bieten, zu dictieren und dieselben in regelmäszigen zwischenräumen repetieren zu lassen. in II und I aber hat sich der schüler die phrasen selbständig aus der lectüre zu sammeln und zwar nach stofflichen gesichtspunkten, die von dem lehrer festgestellt werden. auch in diesen classen wird man von zeit zu zeit repetitionen anstellen müssen, wichtiger aber ist, dasz die schriftlichen arbeiten zu steter verwendung gelegenheit bieten.

Umfang und behandlung der lectüre.

Wenn sich, wie wir verlangen, die behandlung der grammatik und stilistik an die lectüre anschlieszen soll, so dürften streng genommen nur schriftsteller gelesen werden, die in formeller hinsicht durchaus mustergültig sind. man würde sich also auf Caesar und Cicero beschränken müssen. dagegen sprechen zunächst praktische bedenken.

Es ist durchaus wünschenswert, dasz spätestens in IV die eigentliche schriftstellerlectüre beginne, und doch passen die beiden genannten autoren für diese stufe nicht. die lectüre der IV ist in den kreisen der fachmänner vielfach gegenstand der erörterung gewesen; man hat mancherlei versuche gemacht und ist schlieszlich immer wieder zum Nepos zurückgekehrt, trotz der manigfachen bedenken, welche gegen die lectüre dieses schriftstellers geltend gemacht sind. mir erscheint es am zweckmäszigsten, einen Nepos emendatus, aus dem mit gebührender schonung die sachlichen und sprachlichen fehler beseitigt sind — wie es z. b. bei Ortmann geschehen ist — in der schule zu gebrauchen. in den oberen classen wäre es für die stilistische ausbildung der schüler zweifelsohne am vorteilhaftesten, wenn man sich auf die lectüre Ciceronianischer schriften beschränkte. der grammatische und stilistische gesichtspunkt kann jedoch bei der auswahl der lectüre allein nicht maszgebend sein: sonst würde man auch Vergil und Horaz beseitigen müssen. abgesehen davon, dasz die vier jahre ohne abwechslung fortgesetzte lectüre eines schriftstellers wie Cicero auf den schüler ermüdend wirken müste, ist es auch nicht wünschenswert, dasz der letztere das römische altertum nur aus dieser einen quelle kennen lernt. dazu kommt, dasz eine anzahl der schriften Ciceros, namentlich die

philosophischen, so erhebliche mängel in der disposition und gedankenentwicklung aufweisen, dasz sie die denkthätigkeit des schülers eher zu beeinträchtigen als zu fördern geeignet sind. dagegen bieten die groszen römischen historiker Livius, Sallust und Tacitus sowie der rhetor Quintilian dem schüler so manigfache anregung und belehrung, dasz man sie auf keinen fall unter der stehenden lectüre der oberen classen missen möchte. auch ist die gefahr, dasz der schüler durch die letztgenannten autoren verleitet werde, unclassisches latein zu schreiben, auf der oberen stufe, wo man doch schon einiges urteil voraussetzen darf, nicht mehr allzu grosz, zumal wenn man stets privatim oder in der classe eine Ciceronianische schrift nebenher lesen läszt. allerdings wird der lehrer sich von ängstlichem purismus frei halten und dem schüler auch gelegentlich die anwendung einer Taciteischen oder Sallustianischen phrase gestatten müssen. demnach wird Cicero in den oberen classen zwar den kern der prosalectüre bilden, doch wird man diejenigen schriften auswählen, welche auch nach ihrem inhalt den schüler bilden und interessieren müssen, also an erster stelle die reden, besonders die Pompeiana, eine der Catilinarien, die vierte rede gegen Verres, die reden pro Sestio und pro Milone, ferner Cato maior, Brutus, de oratore (mit auswahl) und eine anzahl briefe; auszerdem aber wird man in II den zweiten punischen krieg bei Livius, die Catilinarische verschwörung bei Sallust, in I aber die Germania sowie einzelnes aus den annalen des Tacitus und endlich auch das zehnte buch der institutio oratoria des Quintilian lesen lassen.

Bei der lectüre kommt es zunächst darauf an, den schüler zu befähigen, den sinn des gelesenen, soweit es bei seinem bildungsgrade möglich ist, selbständig zu erfassen. in welcher weise er dazu von unten auf anzuleiten ist, dasz die übungen im analysieren bis in die oberste classe methodisch fortzuführen sind, ist schon oben erörtert. wo das vermögen des schülers zum verständnis einer stelle nicht ausreicht, wird selbstverständlich der lehrer eingreifen müssen. derselbe hat sich dabei aber zweierlei zu vergegenwärtigen, erstens nemlich, dasz die selbständigkeit des schülers möglichst gewahrt, seine selbstthätigkeit möglichst angeregt werden soll; deshalb wird er seine bemerkungen vorwiegend in frageform kleiden. zweitens aber hat der lehrer zu beachten, dasz seine bemerkungen nur dazu dienen sollen, dem schüler das verständnis der stelle zu ermöglichen resp. zu erleichtern, und deshalb hat er weitläufige grammatische und stilistische erörterungen zu vermeiden.

Es ist aber von dem schüler nicht nur ein gründliches grammatisches verständnis zu fordern, derselbe soll auch angehalten werden, sich einer guten deutschen übersetzung zu befleiszigen. von dem lehrer ist zu verlangen, dasz er bei seiner eigenen häuslichen vorbereitung diesem punkte besondere sorgfalt zuwendet.

Endlich genügt es nicht, dasz der schüler die einzelnen sätze versteht und in gutem deutsch wiedergiebt, er soll auch die gedanken in ihrem zusammenhang erfassen und klare auskunft über das gelesene geben können. darum hat sich der lehrer davor zu hüten, dasz er durch herbeiziehung einer menge sachlichen materials die aufmerksamkeit des schülers vom eigentlichen gegenstande ablenkt: auch die sacherklärung hat sich auf das beibringen desjenigen zu beschränken, was zum verständnis der betreffenden stelle unumgänglich nötig ist. sodann aber ist dem schüler selber möglichst oft gelegenheit zu geben, sich in zusammenhängender rede über den inhalt des gelesenen auszusprechen. nach absolvierung eines jeden capitels ist der inhalt kurz von einem oder mehreren schülern anzugeben, dasselbe geschieht nach beendigung eines gröszeren abschnitts und endlich auch der ganzen schrift. der schüler wird sich bei diesen inhaltsangaben bald der deutschen, bald der lateinischen sprache bedienen; bei schriften, deren inhalt mehr wissenschaftlicher art ist, wie z. b. bei den rhetorischen schriften Ciceros, dürfte sich, wenigstens wo es sich um ausgedehntere partien handelt, die anwendung der deutschen sprache mehr empfehlen.

Zur weiteren vertiefung der lectüre dienen die freien arbeiten, die in dem rahmen des lateinischen unterrichts fortan nur einen — wenn auch beschränkten — platz finden werden, wenn sie lediglich den zweck verfolgen, den schüler zu einer selbständigen, gründlichen betrachtung des in der classe gelesenen anzuregen.

Dasz der gereifte schüler bei einer behandlungsweise der lectüre, welche ihm den inhalt in der angegebenen weise zum verständnis bringt und zu eigen macht, sich dem studium der meisterwerke der römischen litteratur mit interesse hingeben werde, darf angenommen werden. allein mit rechter lust und freude wird er, wie Rothfuchs[9] sehr richtig betont, diese lectüre nur dann treiben, wenn sie für ihn mehr ein genusz als eine arbeit ist d. h. wenn ihm das verständnis keine wesentlichen schwierigkeiten mehr bereitet. auch die fähigkeit, einen lateinischen schriftsteller leicht und schnell zu verstehen, läszt sich nur durch methodisch geregelte übungen erreichen. es sind dies die sogenannten extemporierübungen, für welche schon in II allwöchentlich wenigstens eine halbe stunde erübrigt werden sollte. auch in I ist so viel zeit dafür anzusetzen. der gefahr, den schüler zur oberflächlichkeit zu verleiten, welche nach der ansicht mancher schulmänner[10] mit diesen übungen verbunden ist, wird der lehrer teils dadurch aus dem wege gehen, dasz er die schwierigeren der ex tempore übersetzten partien nachträglich analysieren läszt, teils dadurch dasz er solche stellen zum extemporieren auswählt, die später noch in der classe erklärt werden.

[9] beiträge z. meth. d. altsprachl. unterr. s. 51 ff.
[10] so auch Schrader 'erziehungs- und unterrichtslehre'. 4e aufl. 1882. s. 395 u. 399.

Mit der lectüre ist endlich zu verbinden das memorieren ausgewählter stellen, auf dessen wichtigkeit neuerdings namentlich Fries[11] hingewiesen hat.

Ein planloses, gelegentliches memorieren besonders ansprechender stellen würde wenig nutzen haben, die zu lernenden, selbstverständlich der jedesmaligen classenlectüre zu entnehmenden stellen sind vielmehr von vornherein von dem lehrercollegium für alle classen festzustellen. am zweckmäszigsten wäre es, wie auch Fries meint, den vereinbarten stoff nach den einzelnen classen geordnet besonders in einem büchlein abdrucken zu lassen. die repetition des früher gelernten, die in den oberclassen durchaus wünschenswert erscheint, würde dem schüler auf diese weise wesentlich erleichtert.

---

[11] das memorieren im lateinischen unterricht von dr. Wilhelm Fries, gymnasialdirector. beilage zum progr. des groszherzogl. gymnasiums zu Eutin. 1882.

(schlusz folgt.)

Greiz. Ludwig Zippel.

19.

EINE NEUE METHODE DES MATHEMATISCHEN UNTERRICHTS, BEI WELCHER DIE HÄUSLICHEN ARBEITEN FORTFALLEN.

Zwei einander widersprechende forderungen sind es, welche in unseren tagen an die lehrer der höheren schulen herantreten. 'die schüler sind überbürdet; entlastet dieselben, sonst wird bei der kommenden generation nicht mehr ein gesunder geist in einem gesunden körper wohnen', so heiszt es einerseits. anderseits schreitet unsere moderne cultur rastlos vorwärts, und daher ist für die schule eine steigerung der leistungen notwendig, wenn es nicht dahin kommen soll, dasz die gebildeten sich in eine reihe verschiedener classen teilen, von denen eine kein verständnis für die andere hat. die berechtigung der zweiten forderung, die leistungen zu steigern, musz, glaube ich, jedem einleuchtend sein, über die erste ist vielfach gestritten worden. die anforderungen, welche an die arbeitskraft der schüler gestellt werden, sind an den verschiedenen höhern schulen verschieden. dasz auf dem gymnasium zu Lemgo, an welchem der schreiber dieses artikels wirkt, die schüler nicht unter der arbeitslast erkranken, wird jeder zugeben, der nur einen blick auf unsere primaner geworfen hat. gleichwohl wäre eine verminderung der häuslichen arbeiten wünschenswert. denn soll aus jedem das werden, wozu er durch seine natürlichen anlagen bestimmt ist, so musz ihm von früh auf zeit bleiben, sich in den dingen auszubilden, zu welchen

ihn seine individuellen neigungen treiben. die arbeitszeit der schüler soll also eine kürzere, die leistungen aber sollen gesteigert werden. nur auf eine weise ist dies möglich: durch eine vervollkommnung der unterrichtsmethoden. ich habe schon seit mehren jahren meinen schülern in meinem fache, der mathematik (den unterricht in diesem fache gebe ich in allen classen auszer der quarta), keine häuslichen arbeiten gegeben; dennoch sind die leistungen normale; ich gebe mich sogar der hoffnung hin, dieselben im laufe einiger jahre über das gewöhnliche niveau zu heben. im folgenden will ich nun die grundzüge meiner methode kurz auseinandersetzen. zu dem zweck werde ich zunächst einige forderungen aufstellen, welchen nach meiner ansicht die lehrstunden genügen müssen, um hierauf anzugeben, durch welche mittel ich sie zu erfüllen suche. diese fordederungen sind die folgenden.

1) der schüler musz so viel wie möglich in selbstthätigkeit gehalten werden. wohl jeder, der eine mathematische vorlesung gehört hat, weisz, wie schwer es in der mathematik ist, einem fremden gedankengange zu folgen und welche energie oft dazu gehört, die aufmerksamkeit in der zum verständnis nötigen spannung zu halten; dasz ferner alles, was man ohne eigne productive thätigkeit nur gehört oder gelesen hat, gewöhnlich nur kurze zeit im gedächtnis haftet. daher braucht man sich auch nicht zu wundern, wenn die schüler den vorgetragenen theorien nicht aufmerksam folgen und dieselben nach kurzer zeit vergessen haben. die in der schule vorkommenden sachen sind freilich weit einfacher, als die im colleg, in demselben verhältnis aber ist die fassungskraft des schülers geringer als die des studenten.

2) es darf kein abschnitt eher durchgenommen werden, als die schüler in den vorhergehenden völlig sicher sind. die berechtigung dieser forderung wird jeder zugestehen, sie vollständig zu erfüllen, ist aber auf höhern schulen kaum möglich. die erste stufe der arithmetik bildet nemlich das rechnen, ohne eine gewisse fertigkeit in diesem kann man jene nicht mit erfolg treiben. nun ist aber das rechnen auf gymnasien nebensache; wer in demselben nichts leistet und nur in den sprachen den anforderungen genügt, wird versetzt; daher ist auch die von den schülern auf das rechnen verwandte mühe eine geringe, und es wird nur von wenigen so viel gelernt, wie zur mathematik nötig ist. einen vorwurf will ich hiermit den gymnasien nicht machen; wollte man nicht ein fach als hauptfach ansehen, sondern in allen gegenständen gleich viel verlangen, so würde man bei den meisten schülern in keinem etwas ordentliches erreichen. auch wird auf den mir bekannten realschulen das rechnen nicht besser gelernt, als auf gymnasien. aus diesem grunde wird der lehrer der mathematik so viel wie möglich darauf hinwirken müssen, dasz die mängel im rechnen ausgeglichen werden und dasz im übrigen die hier geforderte sicherheit in den vorhergehenden abschnitten, ehe weitergegangen wird, erreicht werde.

3) es ist eine genaue controle der leistungen jedes einzelnen schülers nötig, weil sonst die erfüllung der zweiten forderung unmöglich wird.

4) bevor ein lehrsatz (oder eine theorie) durchgenommen wird, müssen den schülern die in demselben vorkommenden begriffe geläufig sein. möge es mir vergönnt sein, diese forderung durch einige beispiele zu erläutern. zu den leichtesten teilen der mathematik gehört die lehre von den potenzen. als ich über diesen gegenstand zum ersten mal unterrichtete, wunderte ich mich sehr darüber, dasz manche schüler die lehrsätze und die beweise nach kurzer durchnahme noch nicht kannten und dasz sie dieselben sehr bald völlig wieder vergessen hatten. dieselbe erfahrung mag wohl mancher andere lehrer gemacht haben. der grund aber, dasz eine so überaus einfache theorie noch gewisse schwierigkeiten machen kann, ist der, dasz dem schüler, wenn die sätze über potenzen durchgenommen werden, der begriff der potenz noch nicht geläufig genug ist. freilich weisz er, was eine potenz ist, aber der begriff ist ihm nicht so geläufig, dasz er, sobald von einer potenz die rede ist, auch eine vorstellung mit derselben verbindet. wenn man aber zuerst eine menge von rechenaufgaben stellt, in welchen potenzen zu berechnen sind, und hierauf fragt, was $a^4 . a^3$, dann, was $a^p . a^q$ gibt, so wird auch ein schwacher schüler, ohne es 'gehabt' zu haben, die richtige antwort geben. ebenso werden auch die übrigen sätze über potenzen sich von selbst ergeben und, weil aus eigner anschauung hervorgegangen, nicht wieder vergessen werden; die beweise, die alle aus der definition folgen, werden gar keine schwierigkeiten machen. in der geometrie sieht man häufig, dasz die sätze, in welchen proportionen vorkommen, schwer verstanden werden. der grund davon ist gewöhnlich wieder der, dasz den schülern, wenn sie auch wissen, was ein verhältnis und eine proportion ist, diese begriffe doch nicht geläufig genug sind. ähnliches findet in der trigonometrie und wohl in allen andern teilen der mathematik statt. dasz die verlangte geläufigkeit nicht durch sorgfältiges auswendiglernen der definitionen, sondern nur durch viele übungsaufgaben erreicht werden kann, ist klar.

5) der unterricht musz nicht auf die classe im allgemeinen, sondern auf jeden einzelnen schüler gerichtet sein. manche pädagogen haben gerade die entgegengesetzte ansicht. ich war früher lehrer an einer berühmten realschule erster ordnung. der director derselben hatte eine eigentümliche methode und sorgte durch fortwährendes umhergehen in den classen dafür, dasz dieselbe auch von allen übrigen lehrern der anstalt befolgt wurde. 'der unterricht,' sagte er, 'musz in militärischer weise betrieben werden.' es durfte nichts vorgetragen werden, nur fragen stellen durfte der lehrer, und zwar nur kurze fragen. diese fragen musten ferner so beschaffen sein, dasz alle schüler — höchstens mit ganz wenigen ausnahmen — sie beantworten konnten. das letzte

wort der frage muste, wie bei einem militärischen commando, betont werden, worauf alle schüler (ausgenommen in der prima) gleichmäszig die finger erhoben. hierauf nannte der lehrer einen derselben, es folgte entweder mit blitzesschnelle die antwort, oder der nachbar gab sie und setzte sich (meistens auf ein zeichen des lehrers, welches oft jedoch als selbstverständlich unterblieb) über den zuerst gefragten. alles muste so schnell wie möglich gehen. 'einem lehrer, der 50 fragen in der stunde stellt,' sagte der director, 'ist derjenige vorzuziehen, welcher 100 stellt, diesem wieder der, welcher 200 stellt.' sollte jemandem diese methode lächerlich erscheinen, so liegt es nur an meiner darstellung; wenn man in der betreffenden schule einmal dem unterricht irgend eines lehrers beiwohnt, so bekommt man durchaus nicht den eindruck des lächerlichen. die leistungen indessen sind (oder waren wenigstens bis vor vier jahren, als ich von dort abgieng) minimale. erstens sieht man, dasz dem schüler jede selbständigkeit genommen wird; zweitens ist es nicht möglich, auf commando mit der nötigen schnelligkeit nachzudenken. der unterricht war bei dem einen teil der lehrer ein sehr trivialer, denn nur bei trivialen fragen ist, wie man mir wohl zugeben wird, der angegebene mechanismus möglich. daher kam es, dasz bei allen befähigten schülern gar kein nachdenken nötig war und dasz sie gar nicht auf den gedanken kamen, nachzudenken, wodurch das triviale des unterrichts noch erhöht wurde. bei dem andern teil der lehrer war es nicht besser. das ganze semester lang wurden immer dieselben fragen, die vorher mit ihren antworten vom lehrer ausgearbeitet waren, wiederholt. ein fragen- und antwortenbuch über irgend ein fach für ein semester umfaszte etwa 400 fragen. diese wurden in wenigen stunden alle durchgenommen, darauf kam abwechselnd in einer stunde die ganze erste, in der nächsten die ganze zweite hälfte des pensums daran; hierauf erfolgten die antworten so schnell, dasz in einer stunde alle 400 fragen absolviert werden konnten. dies war etwa dann der fall, wenn der dritte teil oder die hälfte des semesters abgelaufen war. bis zum schlusz des semesters waren dann alle stunden absolut gleich (da ich, wie alle jungen lehrer, regelmäszig in bestimmten stunden hospitieren muste, weisz ich das ganz genau); hierauf folgte das classenexamen, in welchem der betreffende lehrer selbst examinierte und nach dessen ausfall er vom director beurteilt wurde. jeder nun, der die betreffende schule so genau kennt, wie ich, wird mir zugestehen, dasz die schuld an den eben genannten misständen nicht an den lehrern liegt, sondern an der ihnen vom director aufgezwungenen methode. diese ist nach meiner ansicht nur dann möglich, wenn der unterricht sich entweder in ganz trivialen sphären bewegt, oder sich auf mechanisches eintrichtern eines bestimmten gedächtnisstoffes beschränkt. ich habe mich davon überzeugt, dasz im mathematischen (und ebenso wohl in jedem andern) unterricht um so mehr erreicht wird, je mehr man sich davon entfernt, die classe als ein unteilbares ganzes aufzu-

fassen und je mehr man statt dessen jeden einzelnen schüler berücksichtigt.

Nachdem ich nun eine reihe von forderungen aufgestellt habe, denen nach meiner ansicht der mathematische unterricht genügen musz, will ich jetzt die methode auseinandersetzen, nach welcher ich dieselben zu erfüllen suche. vorher will ich jedoch bemerken, dasz bei uns ober- und unterprima combiniert sind und wöchentlich vier mathematische lehrstunden haben; ober- und untersecunda haben drei combinierte mathematikstunden und je eine getrennte; ober- und untertertia haben je zwei getrennte und eine combinierte. der grund dieses auf den ersten blick sonderbaren stundenplanes liegt darin, dasz der director bestrebt ist, die beiden secunden und ebenso die beiden tertien so weit zu trennen, wie es die vorhandenen lehrkräfte gestatten. da für die secunden die vollständige trennung in der mathematik nicht möglich war, so wurde sie wenigstens in einer stunde vom director ausgeführt, 'damit ich mit obersecunda wenigstens einmal wöchentlich andere sachen als die schon in untersecunda durchgenommenen treiben könnte'. tertia ist nach dem vom director aufgestellten stundenplan in den zwei wöchentlichen naturgeschichtsstunden combiniert, in der mathematik (je drei stunden wöchentlich) getrennt; da es aber in der naturgeschichte ganz besonders schwer ist, eine grosze classe zu unterrichten, so gebe ich statt dessen naturgeschichte einmal combiniert und für jede classe einmal getrennt, mathematik dagegen in der oben angegebenen weise.

Ich habe nun die trennung von ober- und unterprima dadurch erreicht, dasz ich von beiden abteilungen abwechselnd (also von jeder zweimal wöchentlich) extemporale schreiben lasse, während die eine schreibt, wird die andere unterrichtet. in secunda lasse ich in den drei combinierten stunden die beiden abteilungen abwechselnd (also jede abwechselnd ein- und zweimal wöchentlich), in tertia in der combinierten stunde beide abteilungen zugleich schreiben. jeder schüler bekommt zum extemporale einen zettel mit aufgaben, und zwar bekommen alle verschiedene aufgaben. ich schreibe zu jeder stunde eine anzahl (durchschnittlich acht) verschiedene zettel und vervielfältige sie dann mittelst des hektographen. dasz die zettel verschieden sind, ist durchaus notwendig. ich besuchte als schüler zwei verschiedene gymnasien. auf dem einen derselben schrieben alle schüler ihre (häuslichen) mathematischen arbeiten von mir ab; auf dem andern waren mehrere, von denen jeder einen teil der classe abschreiben liesz. als ich nach Lemgo kam und häusliche arbeiten anfertigen liesz, sah ich ebenfalls, dasz manche derselben abgeschrieben waren; freilich dabei so umgeändert, dasz ich den abschreibern ihre betrügerei nicht nachweisen konnte. dasselbe übel findet sich ganz gewisz auch auf den meisten übrigen schulen. im extemporale würden (besonders, da meine aufmerksamkeit immer durch den unterricht der einen abteilung in anspruch genommen wird und ich die schreibenden daher nicht im auge haben kann) die

schwachen schüler, wenn alle dieselben aufgaben hätten, ebenfalls von ihren nachbarn abschreiben. nachdenken ist eben nicht jedermanns sache; die scheu vor demselben ist bei vielen so grosz, dasz sie, um es zu vermeiden, jedes mittel ergreifen; ist einige male eine arbeit aus bequemlichkeit abgeschrieben, so ist es bei der nächsten aufgabe, welche das verständnis der vorigen voraussetzt, vielleicht schon unmöglich, sie selbständig zu lösen. auch dann, wenn dieser fall nur bei einigen wenigen schülern eintreten sollte, ist der daraus erwachsende schaden gröszer, als man wohl denkt. sind nur einzelne da, welche kein verständnis für den im unterricht behandelten gegenstand haben, so wird der lehrer (wenn er sie nicht völlig ignorieren will) nicht umhin können, unverhältnismäszig viel zeit für sie zu verschwenden; ferner werden viele andere schüler, sobald sie sehen, dasz sie noch nicht die schwächsten sind, in ihren anstrengungen ebenfalls nachlassen. besonders aber hat es die schlimmsten folgen, wenn die schüler sehen, dasz es auch durch andere mittel, als durch eigne kraft, möglich ist, den gestellten anforderungen zu genügen. ich habe es früher versucht, immer zwei aufgaben zu dictieren, so dasz immer wenigstens die nachbarn verschiedene aufgaben hatten; aber auch dies nützte bei der gegenseitigkeit, mit welcher die schüler sich in ihren betrügereien zu unterstützen suchen, nichts; absehen konnten sie nicht, steckten sich aber zettel zu. bei meiner jetzigen methode glaube ich aber, da nie mehr als vier schüler der classe dieselbe aufgabe haben, diese vier aber bänkeweit auseinandersitzen, die betrügereien fast unmöglich gemacht zu haben.

Weil das extemporale den hauptfactor meines unterrichts bildet, suche ich es durch alle möglichen mittel zu erreichen, dasz die schüler die gröste mühe auf dasselbe verwenden. für jedes extemporale gibt es eine nummer; am schlusz des semesters wird für jeden aus allen seinen nummern das arithmetische mittel berechnet, und dies erhält er als prädicat im zeugnis, von welchem wieder die versetzungen abhängig sind. von zeit zu zeit werden alle nummern vorgelesen, und dabei wird eindringlich darauf hingewiesen, dasz nur vom extemporale die beurteilung abhängt. ich weisz, dasz die meisten meiner collegen sagen werden, die beurteilung eines schülers dürfe kein rechenexempel sein. ich antworte, dasz es für einen lehrer, der sich mit liebe seiner aufgabe hingibt und nicht die ihm anvertrauten schüler als ein totes material betrachtet, ganz unmöglich ist, über dieselben nach den allgemeinen im unterricht gewonnenen eindrücken objectiv zu urteilen; das urteil wird immer ein mehr oder weniger subjectives sein, wenn auch diejenigen, bei welchen dies am meisten der fall ist, es nicht glauben. jedenfalls ist meine methode der beurteilung ein ausgezeichneter sporn. während die arbeiten geschrieben werden, sieht man an den gesichtern, dasz es niemandem gleichgültig ist, ob er seine aufgabe löst oder nicht. wirkt es aber nicht nachteilig auf die schüler, wenn man sie daran gewöhnt, nur für einen unmittelbaren erfolg zu arbeiten? ich antworte hierauf folgendes.

man kann die schüler in vier verschiedene classen teilen. die erste umfaszt diejenigen, welche so träge sind, dasz sie entweder nur durch äuszeren zwang, oder auf keine weise zur arbeit und zum nachdenken gebracht werden können; zur zweiten gehören die, welche arbeiten, um vorwärts zu kommen; die schüler der dritten classe arbeiten aus pflichtgefühl; die der vierten endlich aus reinem interesse für die wissenschaft. zu der letzten classe gehören immer nur wenige, welche ich nach einer ganz andern methode behandle, als die übrigen; es wird weiter unten von ihnen die rede sein. was die trägen schüler betrifft, so wird jeder lehrer mir zugeben, dasz man schon immer etwas erreicht hat, wenn man sie auf irgend eine weise dazu gebracht hat, ihre faulheit einmal zu überwinden; dies kann man aber am leichtesten dadurch, dasz man ihnen einen unmittelbaren erfolg ermöglicht. die pflichttreuen schüler (die moralisch natürlich auf der höchsten stufe stehen) haben fast immer auch gute leistungen aufzuweisen, und wenn sie häufig sehen, dasz dieselben anerkannt werden, so schadet das nicht. nur bei der zweiten classe, den strebern, fragt es sich, ob meine beurteilungsmethode gefährlich auf sie wirkt. das streben, vorwärts zu kommen und anerkennung zu finden, ist jedoch an sich nicht tadelnswert; ohne dasselbe wäre ein fortschritt der menschheit kaum denkbar, da es solche, die das gute um seiner selbst willen thun, nur sehr wenige gibt. dasz uns die genannte eigenschaft häufig gehässig erscheint, rührt nur daher, dasz sie oft mit rücksichtslosem egoismus verbunden ist. letzterer wird durch meine methode nun nicht gefördert, denn jede arbeit wird ohne rücksicht auf die übrigen beurteilt; es wird nicht etwa immer eine rangordnung bestimmt, so dasz es nur auf den relativen wert einer arbeit im vergleich mit den übrigen ankommen würde. die schüler der in rede stehenden classe würde ich, wenn ich mir das genannte mittel nicht erlauben wollte, schwerlich zu angestrengter thätigkeit bringen können. sind sie jedoch einmal zu eifrigem nachdenken über mathematische gegenstände gebracht, so kann es auch wohl dahin kommen, dasz sie an der mathematik selbst gefallen finden, und dann werden ganz von selbst die leistungen gute werden.

Durch die extemporalien werden nun zunächst die schüler zu selbständigem nachdenken gezwungen. als ich das erste extemporale in der genannten weise in tertia schreiben liesz (ich hatte damals beide tertien noch nicht getrennt), hatte jeder eine constructionsaufgabe zu lösen. bald nachdem die zettel ausgeteilt und die aufgaben gelesen waren, stand auf etwa der hälfte der gesichter verzweiflung geschrieben; sehnsüchtig schweiften die blicke über die blätter der nachbarn; allein die hatten ganz andere aufgaben. aber es muste etwas zu tage gefördert werden, und nach und nach setzten sich auch alle federn in bewegung. bei der correctur zeigte sich freilich, dasz wohl die hälfte der arbeiten das prädicat: 'blühender blödsinn' verdiente. hätte ich die arbeiten im hause anfertigen lassen und allen dieselbe aufgabe gegeben, so wären sie weit besser

ausgefallen, ich hätte weit weniger unsinniges zeug zu lesen bekommen. dann würde nicht nur von denen, die die aufgabe nicht lösen konnten, sondern auch von denen, welchen die lösung nicht im ersten augenblick einfiel, ein groszer teil zu einem guten freunde gegangen sein und ihn um rat gefragt, oder auch geradezu von ihm abgeschrieben haben. durch jenes extemporale aber erreichte ich einmal, dasz verhältnismäszig viele schüler die aufgaben lösten, und zweitens wuste ich die, welche sie noch nicht lösen konnten. diese wurden in den nächsten lehrstunden hauptsächlich berücksichtigt, und im laufe des semesters kam es schlieszlich dahin, dasz ich nur noch ausnahmsweise bei einer arbeit: 'blühender blödsinn' denken muste.

Dadurch, dasz immer eine extemporale-stunde und eine lehrstunde (oder höchstens zwei) mit einander abwechseln, wird es ferner ermöglicht, dasz die mathematischen theorien dem schüler nicht als ein von auszen kommender stoff erscheinen über dinge, die ihm ziemlich fern liegen, sondern dasz sie sich, bei einiger nachhülfe des lehrers, aus seinem eignen verstande heraus fast von selbst entwickeln. am meisten ist dies in der arithmetik der fall (ich nehme in secunda und in tertia im sommersemester planimetrie, im wintersemester arithmetik durch; in prima nehme ich abwechselnd in einem jahr trigonometrie, im andern stereometrie und verwende auf planimetrie und algebra die reste, die in jedem jahr von der zeit übrig bleiben). ich lege meinem arithmetischen unterricht das ausgezeichnete übungsbuch von Bardey zu grunde. in der lehrstunde werden immer einige aufgaben durchgenommen, in der extemporalestunde gibt es dann ähnliche aufgaben. dabei ist es immer mein streben, ein mechanisches 'können' zu vermeiden und ein wirkliches verständnis zu erreichen. zu dem zweck habe ich den verschiedenen abschnitten eine andere relative ausdehnung gegeben, als sie in dem Bardeyschen buche räumlich haben. ehe ich in tertia mit der addition und subtraction der buchstabenausdrücke beginne, verwende ich mehrere wochen auf aufgaben von der art, wie sie sich im Bardey auf s. 4, nr. 46 und 47 (berechnung von zahlenausdrücken und von buchstabenausdrücken für gegebene werte der vorkommenden buchstaben) finden, in sehr groszer zahl, und zwar nicht nur mit ganzen zahlen, sondern auch mit brüchen und decimalbrüchen. dadurch werden die schüler nicht nur im rechnen geübt (ein nicht zu unterschätzender vorteil), sondern es wird auch das verständnis der algebraischen ausdrücke erreicht. dasz letzteres (wenigstens, wenn die ausdrücke nicht überaus einfach sind) häufig nicht vorhanden ist, habe ich an vielen schulen gesehen, auch läszt es sich auf keine andere weise erklären, dasz manche sehr einfache abschnitte, z. b. der von der zerlegung in factoren, oft nicht verstanden werden. nach den auf die genannten aufgaben verwandten wochen brauche ich zu den abschnitten über addition und subtraction, die den schülern sehr leicht werden, nur wenig zeit und gehe dann zu den gleichungen ersten grades und ihren anwendungen, indem ich dasjenige aus der multiplication und

division, was bei leichten gleichungen unumgänglich notwendig ist, beiläufig erkläre; genauer werden die multiplication und division (und wieder gleichungen) dann erst in obertertia durchgenommen. in secunda wird bei weitem die meiste zeit auf die gleichungen verwandt, und zwar lege ich (hauptsächlich in untersecunda) das gröste gewicht auf die aufgaben, in welchen die gleichungen erst zu bilden sind. durch diese aufgaben werden nemlich die mathematischen fähigkeiten ganz besonders gefördert, sie lassen sich nicht ohne nachdenken lösen, während bei den gegebenen gleichungen (die übrigens durchaus nicht vernachlässigt werden) immer die gefahr des mechanischen einpaukens nahe liegt. auf die logarithmen verwende ich einige wochen ausschlieszlich, alle noch übrigen abschnitte, z. b. die über potenzen (mit ganzen und gebrochenen, positiven und negativen exponenten) werden beiläufig behandelt, indem immer nur ein teil der stunde auf sie verwandt wird und auf den extemporale-zetteln immer nur ein teil der aufgaben dieselben betrifft. auch solche gleichungen, in welchen potenzen und wurzeln vorkommen, werden häufig gegeben. bei den genannten abschnitten wird hauptsächlich darauf gewicht gelegt, dasz allen die vorkommenden begriffe geläufig werden; die verschiedenen transformationen der wurzelgröszen werden ebenfalls durchgenommen, doch wird nur wenig zeit zu denselben gebraucht. was die beweise betrifft, so kommen in secunda nur wenige zu beweisende arithmetische sätze (über potenzen, wurzeln und logarithmen) vor, deren beweise sich immer (diejenigen aus der logarithmenlehre vielleicht ausgenommen) sehr leicht erledigen. in tertia dagegen lasse ich mich nicht auf eine strenge wissenschaftliche ableitung der arithmetischen sätze ein, sondern suche sie den schülern nur plausibel zu machen. die strengen beweise dieser sätze habe ich ein einziges mal (während meines probejahres) durchgenommen, werde es aber, wenigstens auf der untersten stufe, nie wieder thun. diese beweise sind zwar sehr leicht, aber sehr abstract und werden deshalb von den schülern schwer verstanden und nur mit dem gedächtnis aufgefaszt; sie nehmen sehr viel zeit fort, lassen manchem die mathematik (was immer den leistungen äuszerst hinderlich ist) als etwas erscheinen, was über seinen horizont geht, und fördern, da sie fast immer (auch wenn sie verstanden werden) nur im gedächtnis haften, die mathematischen fähigkeiten nicht. sollte ich gezwungen werden, diese beweise doch durchzunehmen, so würde ich sie lieber in obersecunda nachholen; auf dieser stufe ist der verstand schon weiter entwickelt, und der schüler ist auszerdem vertrauter mit den gegenständen, um welche es sich handelt. der unterricht in der trigonometrie wird ähnlich gehandhabt, wie der in der arithmetik, doch wird hier mit voller wissenschaftlicher strenge verfahren. da es mir jedoch besonders an einem völlig klaren verständnis liegt, nehme ich den stoff in etwas anderer, als der gewöhnlichen ordnung durch, um schon in den ersten wochen praktische messungen (die schule ist im besitz eines

guten spiegelsextanten) mit den schülern anstellen zu können. zu diesen messungen (die natürlich nicht während der schulstunden angestellt werden) wird die prima in vier abteilungen geteilt und immer nur eine mitgenommen; die zeit, welche ich zu diesen übungen brauche, halte ich für sehr gut angewandt. in der planimetrie lasse ich in den extemporalien constructionsaufgaben lösen, in den lehrstunden nehme ich (auszer den zu den aufgaben nötigen erläuterungen) die lehrsätze durch, und zwar nach der Euklidischen methode. ich ziehe letztere den neueren methoden vor, denn erstens übertrifft sie dieselben an eleganz; Euklids mathematik ist eins der grösten kunstwerke des altertums. zweitens hat die Euklidische methode für die schule noch den vorzug, dasz jeder lehrsatz mit seinem beweise, wiewohl er ein baustein des ganzen gebäudes ist, doch wieder ein abgeschlossenes ganzes für sich bildet. nach dem gesagten scheint es nun, als ob in meinem unterricht in der planimetrie die extemporalien neben den lehrstunden herlaufen, ohne mit ihnen im zusammenhang zu stehen. dies ist jedoch nicht der fall. bei den extemporalien beschäftigen die schüler sich mit planimetrischen begriffen und üben sich im geometrischen denken, und hierdurch werden ihnen auch die lehrsätze verständlicher und die beweise leichter, so dasz dieselben in den stunden allein gelernt werden können. freilich habe ich die absicht, später den zusammenhang zwischen den lehrstunden und extemporalstunden dadurch noch unmittelbarer zu machen, dasz ich in den extemporalstunden nicht nur aufgaben lösen, sondern in eben so groszer ausdehnung beweise finden lasse. es würde sich hierdurch erreichen lassen, dasz die meisten schüler die beweise des systems (einige, z. b. den des Pythagoreischen satzes, ausgenommen) ohne vorherige durchnahme ex tempore führen könnten und sich nur den zusammenhang der sätze unter einander (die reihenfolge) zu merken brauchten. die leistungen in der planimetrie (und ganz besonders auch in der stereometrie) würden dadurch ganz bedeutend gesteigert werden, doch ist es nicht möglich, vor jeder extemporalstunde in kurzer zeit eine hinreichende anzahl passender lehrsätze (den schülern verschiedene themata zu geben, davon werde ich nie abgehen) zu finden. aus diesem grunde werde ich die genannte verbesserung meiner methode nur allmählich im laufe einiger jahre durchführen können; so lange werde ich freilich meinen arithmetischen unterricht für besser halten, als den planimetrischen.

Dasz bei meiner unterrichtsmethode eine genaue controle der leistungen eines jeden schülers möglich ist, ist klar. sobald ich mit meiner aufgabensammlung fertig bin und wieder mehr zeit zu meiner verfügung habe, werde ich diese controle jedoch noch verschärfen. ich werde (was durch die extemporalien möglich wird) über jeden schüler genau buch führen, welche teile des pensums er kann und welche nicht und woran es liegt, wenn er etwas nicht versteht. sobald ich aber hierüber orientiert bin, wird es mir auch möglich sein, dafür zu sorgen, dasz die vorhandenen lücken ausgeglichen

werden. der zu bewältigende stoff ist ja nur ein beschränkter, und die ansicht, dasz es manchem sonst normal befähigten schüler unmöglich sei, sich denselben zu eigen zu machen, ist nicht richtig; sorgt man nur fortwährend dafür, dasz jeder schüler alles lernt, was gelernt werden musz, so wird man es auch erreichen.

Man sieht jetzt auch, dasz es bei meiner methode nicht die classe im allgemeinen ist, auf welche der unterricht hinzielt, sondern jeder einzelne schüler. um diesen zweck leichter erreichen zu können, habe ich auch die classen so weit wie möglich geteilt; ich habe ja z. b. ober- und untersecunda, die nach dem stundenplan der schule combiniert sind, in der oben angegebenen weise von einander getrennt. von ostern an werden die beiden secunden wirklich von einander getrennt werden; dann werde ich jede dieser classen wieder in zwei abteilungen (eine bessere und eine schwächere) teilen, die in der weise von einander getrennt sind, wie jetzt ober- und untersecunda. die befähigtsten schüler pflege ich nicht mit der classe zu unterrichten. ich lasse sie vielmehr während der stunden abwechselnd selbständig nach einem buche bestimmte abschnitte durchnehmen und aufgaben ausarbeiten. als stoff für diese schüler nahm ich früher die letzten abschnitte der elementarmathematik (arithmetische reihen höherer ordnung u. dergl.), in der letzten zeit habe ich statt dessen (und zwar mit erfolg) analytische geometrie und differentialrechnung genommen. hierbei wird es dann allerdings nötig, von zeit zu zeit den betreffenden schülern eine stunde auszerhalb der schulstunden zu geben. aus den besten schülern eigne abteilungen zu machen, empfehle ich ganz besonders meinen collegen; man wird dabei immer bei sehr geringer mühe relativ bedeutendes erreichen. freilich wird man sich sagen müssen, dasz man hierbei selbst nur sehr wenig gethan hat, aber es ist pflicht, darauf zu sehen, dasz die anlagen der befähigten schüler sich entwickeln und dasz diese nicht, indem sie mit weniger begabten zusammen unterrichtet werden, nach und nach dahin kommen, an eine benutzung ihrer anlagen gar nicht zu denken, sondern gedankenlos dazusitzen.

Nachdem ich jetzt meine methode in ihren grundzügen auseinandergesetzt habe, wird man mir sagen: 'ja, dasz nach der methode etwas zu erreichen ist, glauben wir wohl, aber die arbeitskraft des lehrers reicht zu ihrer durchführung nicht aus.' es ist freilich richtig, dasz meine zeit, seit ich in der besprochenen weise unterrichte, vollständig durch die schule in anspruch genommen ist, ja dasz sich nicht selten die arbeit in geradezu aufreibender weise anhäuft und dasz zuweilen eine zufällige störung die ausführung der für den nächsten tag nötigen arbeiten geradezu zu einer unmöglichkeit macht. bei weitem die meiste zeit brauche ich indessen zur herstellung der aufgabenzettel. bei den aufgaben z. b., in welchen gleichungen zu bilden sind, ist es (abgesehen von der zeit, welche das aufschreiben erfordert) oft nicht leicht, eine genügende anzahl von aufgaben zu finden, die alle einen ganz bestimmten gegenstand behandeln, aber

doch so von einander abweichen, dasz sie dem schüler als ganz verschieden erscheinen. auch die herstellung von gleichungen ist oft (da sie immer ganz bestimmten bedingungen genügen müssen) zeitraubender, als man sich vorher denkt; die anzahl der aufgaben auf einem zettel musz oft (da alle schüler die stunde über beschäftigt sein müssen und manche bald eine ziemliche fertigkeit erreichen) eine ziemlich grosze sein. ich lasse mir jedoch die zettel regelmäszig zurückgeben und bewahre sie auf; im nächsten jahre werde ich sie wieder brauchen können. dasz dies zu betrügereien anlasz geben wird, glaube ich nicht. da die anzahl der verschiedenen zettel immer eine grosze ist, so wird ein altes heft einem schüler nur sehr selten nützen können. raffinierte betrügereien von seiten solcher schüler, die nichts so sehr scheuen, als die arbeit und das nachdenken, möchten freilich doch möglich sein; es soll aber auch nicht jedes jahr genau dieselben zettel geben, sie sollen vielmehr nach und nach fortwährend verbessert werden. auch sind die leistungen der schule im steigen begriffen, und schon deshalb werde ich in den nächsten jahren häufig andere aufgaben geben müssen, als jetzt; doch wird durch die schon verhandenen zettel die arbeitslast eine bedeutend geringere werden. collegen von mir, welche geneigt sein sollten, es mit meiner methode zu versuchen, können die zettel (gegen eine vergütung von 15 mark für ein jahrespensum für 40 schüler) von mir beziehen; ich habe immer so viel exemplare abgezogen, wie für 200 schüler nötig sind. nur von den zetteln für obertertia habe ich keine übrig, und die stereometrischen werden erst im laufe dieses jahres fertig werden. auch will ich vorher sagen, dasz zuweilen einige abdrücke (wie es beim hektographen zu gehen pflegt) etwas blasz geworden sind und undeutliche wörter vor dem gebrauch corrigiert werden müssen. die correcturen der hefte nehmen bei weitem nicht so viel zeit in anspruch, wie die anfertigung der zettel. man erlangt nach und nach eine solche gewandtheit im corrigieren, dasz man häufig die hefte nur aufzuschlagen braucht, um zu sehen, ob alles richtig ist, oder wo fehler stecken. manche correcturen freilich, z. b. die von numerischen trigonometrischen rechnungen, werden immer zeitraubend bleiben, die grosze anzahl der nachzusehenden hefte erfordert auch bei leichten correcturen ihre zeit. mehr mühe und arbeit, als bei den bisher üblichen unterrichtsmethoden, wird bei meiner (zumal da ich dieselbe fortwährend verbessern werde) immer erforderlich sein. aber ist es bei unserer hoch entwickelten cultur noch möglich, ohne leidenschaftliche energie etwas zu leisten? wäre ich, meinen jugendträumen gemäsz, astronom geworden, so hätte ich einen noch weit gröszeren aufwand von mühe und arbeit nötig. entsprechen aber die erfolge den anstrengungen? darüber darf ich selbst nicht entscheiden; ich hoffe aber, dasz nach zwei jahren, wenn die ersten längere zeit in meiner weise unterrichteten schüler das abiturientenexamen machen, alle den zu stellenden anforderungen völlig genügen werden; wenn dann in andern fächern ebenfalls in

meiner weise vorgegangen würde, so dasz auch hier ohne häusliche belastung der schüler das ziel des gymnasiums erreicht werden könnte, so wäre es möglich, entweder die leistungen der schüler noch weiter zu steigern, oder eine freiere individuelle entwicklung unserer jugend herbeizuführen, und die von den lehrern aufgewandte mühe würde keine verlorene sein.

Lemgo. Piper

20.

BIBLIOTHEK GEDIEGENER UND LEHRREICHER WERKE DER ENGLISCHEN LITTERATUR, ZUM GEBRAUCHE DER STUDIERENDEN JUGEND AUSGEWÄHLT UND AUSGESTATTET, VON DR. ANT. GOEBEL, PROV.-SCHULRAT IN MAGDEBURG.*

Der durch die herausgabe seiner rühmlichst bekannten und in zahlreichen schulen gebrauchten französischen bibliothek (Münster, bei Theissing) vorteilhaft bekannte verfasser ist durch die veröffentlichung der vorliegenden sammlung englischer werke einem bedürfnis entgegengekommen und füllt damit eine lücke aus, die wohl den meisten lehrern der englischen sprache sich fühlbar gemacht hat. bevor ich die vorliegenden bändchen im einzelnen bespreche, sei mir gestattet, meine ansicht darüber zu äuszern, ob in höheren schulen (gymnasien und realschulen) chrestomathien oder autoren zu lesen und welche pädagogisch-didaktischen grundsätze bei der auswahl der lectüre zu beachten sind. ich kann dem hrn. herausgeber nur darin zustimmen, dasz er die chrestomathien, lesebücher usw. als 'dürftige brocken' verwirft und für eine lectüre plaidiert, die dem schüler ein abgerundetes ganze von classischem werte bietet. in gymnasien und realschulen sind jedenfalls keine andern chrestomathien und lesebücher zu dulden als diejenigen, welche zur einübung des elementarsten stoffes dienen. durch die chrestomathien wird dem schüler der zweck aller lectüre verrückt; die autoren wollen ganz, nicht stückweise, gelesen werden; bei den chrestomathien aber gibt man gerade das aus der hand, was reizt und spornt, und der schüler lernt nicht, wie er ein abgerundetes ganze durchzuarbeiten hat. die art, aus den autoren glanzpartien herauszunehmen, ist geradezu verwerflich; denn in den autoren finden sich licht und schatten zusammen, sonst wäre ein hervortreten von glanzpartien nicht möglich. aber gerade auf dem gebiete

---

* bereits sind erschienen: vol. I: life of Alexander the Great by Oliver Goldsmith. 189 s. — vol. II: the Persian wars by John Gillies. 272 s. — vol. III: illustrious statesmen and philosophers of ancient Greece by John Gillies. 180 s. — vol. IV: Alfred the Great, Richard the Lion-hearted. by David Hume. 148 s. — vol. V: William the Conqueror by David Hume. 136 s. Münster, verlag der Aschendorffschen buchhandlung. 1881 u. 82.

der neueren sprachen ist das chrestomathienhandwerk entsetzlich eingerissen. diese faulen schlingpflanzen vom gesunden baume deutscher forschung und wissenschaft abzuschneiden und mit stumpf und stiel auszurotten, sollte ein dankenswertes unternehmen sein. nicht weniger als 171 englische chrestomathien werden an realschulen Preuszens und anderer deutschen staaten benutzt. — Wie feststehend in den altclassischen sprachen der canon der schulschriftsteller ist, so ungleich und systemlos werden dagegen die autoren in den neueren sprachen ausgewählt und auf die einzelnen classen verteilt. so sind in programmen — ich beschränke mich hier auf das englische — zu finden: Addison spectator in secunda und prima; Dickens history of England in prima und secunda, christmas carol in prima, secunda und sogar in tertia (!), the criket on the hearth in prima und secunda; Irving sketchbook in prima und tertia; Lamb tales from Shakespeare in secunda und tertia; Macaulay history of England, Warren Hastings und lord Clive, essays, in prima und secunda; Marryat three culters in prima und secunda; Thackeray miscellanies in prima und secunda. auch autoren, welche unterhaltung bezwecken, wie Peter Simple und Masterman Ready by Marryat, oder fachliche bildung, wie physical geography by Geikie, fehlen nicht. doch was soll ich noch mehr autoren aufzählen! es liegt mit einem worte klar zu tage, dasz kein bestimmtes didaktisches princip in der wahl und verteilung der autoren existiert, sondern dasz dabei die persönliche vorliebe der betreffenden lehrer in frage tritt. entweder sind die schriftsteller allzu ausschlieszlich wegen des vaterländischen interesses ihres themas ausgewählt, oder man faszt bei der auswahl derselben vorwiegend die unterhaltung oder gar fachliche bildung ins auge. diese gesichtspunkte halte ich für einseitig. der hr. herausgeber dagegen scheint mir durch seine auswahl das richtige getroffen zu haben; denn die bändchen fördern nach den verschiedensten seiten hin sowohl die sprachlichen kenntnisse als auch die wichtigsten anderweitigen erziehungs- und bildungsziele, insbesondere das studium der geschichte und der litteratur. ausdrücklich betont der hr. herausgeber auch, dasz alles frivole und platte, alles in sittlicher und religiöser hinsicht anstöszige ausgeschieden bleibe; nicht minder, als ebenso verbildend und unpädagogisch, alles, was sich auf confessionellen hader bezieht, alles, was die gefühle andersgläubiger verletzen könnte. nach allem diesen trägt daher der ref. durchaus kein bedenken, diese fünf bändchen nebst den bald erscheinenden vol. VI: Gibbons the first crusade. the expedition against Constantinople (fourth crusade); vol. VII: Franklin autobiography; vol. VIII: Gibbon the heroes of old Germany (Alaric, Theodoric usw.) als canon einer prosalectüre an höheren schulen aufzustellen, und zwar vol. I für untersecunda, eventuell secunda. begründen wir die verteilung etwas näher. vol. I: Alexander the Great by Oliver Goldsmith, von dem berühmten Leipziger professor Chri-

stian Daniel Beck ins deutsche und und von B. F. Aubin ins französische übersetzt, gibt in schulgerechter ausgabe die geschichte Alexanders des Groszen. vergleicht man Alexander the Great mit Alexandre le grand par Rollin, so wird sich herausstellen, wie nahe sich beide stehen, und wie beide mit besonderm nutzen und interesse neben einander mit schülern des gymnasiums und der realschule gelesen werden können. Goldsmith schlieszt sich sehr eng, jedoch nicht ohne auch selbständig Arrian, Curtius und andere alte classiker ausgenutzt zu haben, an die histoire d'Alexandre le Grand par Rollin an, ein buch, das in der schulwelt, besonders durch die ausgabe in der Goebelschen sammlung groszen anklang und allgemeine aufnahme gefunden hat. den primanern könnte man keinen passenderen stoff zur privatlectüre empfehlen, als diese beiden bücher. vol. II bringt the Persian wars, einen abgeschlossenen abschnitt aus der history of ancient Greece by Gillies: man sagt nicht zu viel, wenn man unter allen darstellungen, die seit Herodot in irgend einer sprache erschienen sind, diese als die anschaulichste und anregendste für die zu erziehende jugend bezeichnet. besonders anziehend und überaus lehrreich wird das buch durch die heranziehung der kleinasiatischen Griechen, der gleichzeitigen ereignisse auf Sicilien und die hervorkehrung des biographischen elements, und daher ist es nicht blosz in rein sprachlicher beziehung, sondern auch für die förderung der allgemeinen bildungsziele von nachhaltigem wert. für den jahrgang der secunda, der gerade griechische geschichte treibt, passt dies bändchen ganz auszerordentlich; aber auch in prima kann es als repetitorium eines wichtigen abschnitts der geschichte als eine fundgrube zu aufsatzthemata und zur privatlectüre mit nutzen verwertet werden. vol. III, ebenfalls von dem berühmten geschichtsschreiber Gillies, hat zum inhalte die darstellung und würdigung von illustrious statesmen and philosophers of ancient Greece: Lycurgus, Pythagoras, Pericles, Socrates, Plato. durch dieses bändchen wird der schüler, mittelst classischer englischer lectüre, in das staatswesen, die geschichte der künste und wissenschaften, das wesen und die geschichte der philosophie von Altgriechenland auf die wünschenswerteste art eingeführt. vor allem sei dieses bändchen den realschullehrern zur lectüre für die prima wegen des teilweise philosophischen inhalts aufs wärmste empfohlen; nicht minder dient es den zwecken einer gymnasialprima, in der Platos schriften zugleich griechisch gelesen werden. vol. IV bringt aus Humes classischer history of England from the invasion of Julius Caesar to the revolution in 1688 die lebensbilder der beiden englischen nationalhelden Alfred des Groszen und Richard I und das letzte (V) bändchen behandelt aus der history of England by Hume in schulmäsziger abrundung die geschichte von Wilhelm dem Eroberer, jenem mächtigen fürsten des 11n jahrhunderts. beide bändchen, ebenso interessant wie lehrreich, sind geeignet, je nach dem standpunkte der classe, entweder

in der obersecunda oder in der prima, vielleicht zunächst statarisch, später cursorisch gelesen zu werden. zielen nun die historischen bändchen, darunter auch die in kürze erscheinen sollenden bändchen, welche einzelne epochen aus Gibbons schriften, z. b. die kreuzzüge, enthalten werden, besonders auf die förderung des historischen wissens durch classische lectüre, so wird mit Franklin (vol. VIII), dem groszen bürger, welcher mit Washington ein dioskurenpaar ausmacht, wie es die weltgeschichte vielleicht nur einmal auf ihren blättern zu verzeichnen hatte, den zukünftigen industriellen eine anregende, aber immer doch vorzugsweise pädagogische belehrung zu teil an dem muster eines groszen industriellen, weltweisen und politikers, der durch seinen fleisz usw. aus den kleinsten und ärmlichsten verhältnissen es so weit und so hoch gebracht hat. — Was die innere einrichtung der bändchen betrifft, so sieht der hr. herausgeber mit recht von fortlaufenden grammatischen und sachlichen noten aus pädagogischen gründen ab, auch verteuern dieselben un- unnötigerweise die schulbücher. dagegen sind verzeichnisse und knappe erläuterungen von eigennamen teils als ergänzung der wörterbücher, teils zur anbahnung eines rascheren und innigeren verständnisses am schlusz jedes bändchens gegeben nebst einigen wenigen anmerkungen zu einzelnen stellen, die notwendig einer erklärung bedurften. der hr. herausgeber überläszt somit dem leher selbst die behandlung des schriftstellers. und dies mit recht; denn für den lehrer sind die sogenannten 'fortlaufenden commentare', welche, beiläufig gesagt, fast nie erklären, was man erklärt zu haben wünscht, die wohlfeilen grammatischen und lexikologischen anmerkungen unnötig, für den schüler verderblich. da nach der oben angeführten autorenliste die behandlung der lectüre in der classe und die interpretation eine ganz verschiedene sein wird und nach der verstandesentwickelung der schüler sein musz, so sei mir gestattet, in kürze anzudeuten, wie meiner meinung nach ein prosaschriftsteller in der classe zu lesen ist. neben der forderung eines ausdrucksvollen und sinngemäszen lesens und einer correcten aussprache, musz zunächst auf eine genaue und treue, späterhin gewandte und geschmackvolle übersetzung gewicht gelegt werden. die sprachliche erklärung musz durch den schriftsteller selbst, nie durch andere auszerhalb liegende gesichtspunkte erzielt werden. von grammatischen erörterungen sind nur diejenigen zulässig, wozu der schriftsteller gerade auffordert; als unpädagogisch sind grammatische wiederholungen und excurse zu verwerfen. das sprachliche verständnis des autors und seine eigentümlichkeit ist entschieden in den vordergrund zu stellen. ähnliches gilt von den sachlichen erklärungen. zur ergänzung der phraseologischen, synonymischen usw. kenntnisse können von dem lehrer verwandte ausdrücke herangezogen und in sich abgerundete 'wissensgruppen' gebildet werden, falls diese vom schriftsteller nicht ablenken. vor allem ist darauf zu sehen, dasz der schüler sich rasch in den schriftsteller hineinlese,

um baldigst gröszere abschnitte in kurzer zeit bewältigen zu können. besonders auch ist auf eine geschickte einführung in den inhalt des schriftstellers, sei es in deutscher oder in fremder sprache, zu sehen, wodurch der schüler am raschesten in den sinn und die sprache des betreffenden schriftstellers eindringt.

Das äuszere der bändchen macht einen wohlthuenden eindruck; denn bei dem geringen preise ist die ausstattung, papier und druck elegant, das format recht handlich. eine ganz besondere sorgfalt ist auf die correctheit der interpunction verwandt, was man nicht von allen büchern ähnlicher art sagen kann. — Ref. kann nicht umhin, dem hrn. herausgeber für die freude, welche ihm die durchsicht der bändchen bereitet hat, seinen dank zu sagen und die neue sammlung dem wohlwollen der betreffenden kreise bestens zu empfehlen.

Rostock. Kloepper.

21.

PROGRAMME DER HÖHEREN LEHRANSTALTEN DER PROVINZ WESTFALEN 1881.

Arnsberg. gymnasium Laurentianum. — Abh. des gymnasiallehrers dr. Anton Führer: über den lesbischen dialekt. 24 s. 4. die abhandlung bezeichnet sich als einen versuchten anfang der notwendig gewordenen neubearbeitung des ersten bandes von Ahrens werke über die griechischen dialekte. der erste teil geht auf die quellen ein, nemlich das freilich unbedeutende inschriftliche material, die unsichere überlieferung der alten grammatiker, endlich die lesbischen dichter und das material, welches sich bei Homer, Hesiod, Alkman, Pindar, Simonides, Anakreon, Theokrit u. a. findet, und hebt die schwierigkeit der forschung überall hervor. hierauf wird zuerst das accentgesetz besprochen und die überlieferung der grammatiker, dasz die Aeoler stets den accent soweit zurückzogen, als es die quantität der letzten silbe gestattete mit ausnahme der präpositionen und conjunctionen, auch für die alte zeit gültig genannt. — Auch in bezug auf den spiritus stimmt der verf. dem zeugnis der grammatiker über die vermeidung desselben bei den Aeolern bei, und findet es durch inschriftliche zeugnisse bestätigt; die widersprechenden stellen in inschriften und in dichterfragmenten werden eingehend besprochen. das digamma haben, abgesehen von dem ionisch-attischen dialekte, die übrigen dialekte länger bewahrt als der lesbische. das digamma am anlaut wurde von den lesbischen dichtern nach belieben bald berücksichtigt bald nicht. ähnlich verhielt es sich mit dem digamma vor anlautendem ρ (s. 13), in bezug auf das inlautende digamma (s. 14) scheint sich Priscians lehrsatz (VI 264. I 22) zu bestätigen. was den wechsel der muta betrifft, so bespricht der verf. die formen πέμπε st. πέντε, πέσσυρες = τέσσαρες, πήλυε, σπέλλω (zweif. st. στέλλω); κοῖος st. ποῖος zu verwerfen, β st. δ (Βελφοί) auch nicht äolisch, auch nicht φ st. δ; dagegen τ oft vor ι in σ verwandelt im lesbischen; die form πεδά st. μετά ist anzunehmen; auch übergang des β in μ. — Über die doppelconsonanten (s. 18): die überlieferung, dasz δι vor folgendem vocal in ζ übergehe, bestätigt sich;

die vorkommenden wörter sind s. 19 aufgezählt. der überlieferte übergang des ζ in σδ bei den Lesbiern ist von Ahrens zu eng beschränkt (s. 19); andere veränderungen, z. b. die nebenform des dichternamens Sappho bespricht der verf. s. 20. — Der letzte abschnitt bespricht das zusammentreffen ursprünglicher spiranten mit den liquiden, das lesbische liebt vor allen andern dialekten die assimilation, so vom σ, zunächst im aorist der liquidastämme, aber auch noch weiterhin (s. 20), von j auch bei den verbalstämmen auf ν und ρ und in der nominalbildung, auch mit der neigung bei allen silben mit α nachfolgendes ι vorklingen zu lassen (s. 21), von F und von ν (s. 22); in der lautgruppe νσ meist schwund des ν und dehnung des vocals (s. 23). die art und weise, wie die eigentümlichkeit des lesbischen dialekts zu erklären sei, scheint dem verf. auch durch Brugmans und J. Schmidts ansicht nicht bewiesen, also noch nicht gefunden zu sein.

Attendorn. gymnasium. — Abh.: Boileau l'art poétique, metrisch übersetzt, erklärt und mit parallelstellen aus Horaz. von gymnasiallehrer J. Schaefer. 24 s. 4. der verf. gibt zuerst eine kurze biographie und charakteristik Boileaus, letztere sehr günstig; dann eine flieszende übersetzung, mit zahlreichen parallelen der Horazischen stellen, die Boileau vorgeschwebt zu haben scheinen, schlieszlich eine nicht ganz correct gedruckte erklärung der vorkommenden eigennamen.

Bielfeld. gymnasium und realschule erster ordnung. — Abh. des oberl. dr. Michael: urkundliche mitteilungen aus dem archiv der stadt Bielefeld. 19 s. 4. der historische verein für die grafschaft Ravensberg zu Bielefeld beabsichtigt eine chronik der stadt Bielefeld erscheinen zu lassen und hat den verf. beauftragt mit durchforschung des urkundlichen materials, welches noch auf dem rathause aufbewahrt wird. der gröste teil dieser 600 urkunden hat auf privatverhältnisse bezug. aus dem auf das verhältnis des landesherrn zur stadt, verhältnis der nachbargemeinden, öffentliche stiftungen bezüglichen, das aber auch schon gröstenteils ediert ist, gibt der verf. hier eine auswahl. die älteste urkunde der grafen von Ravensberg ist vom j. 1317.

Coesfeld. gymnasium Nepomucenianum. — Abh.: mathematische miscellen von oberl. dr. Schwering. 13 s. 4.

Dortmund. realschule erster ordnung. — Als abh.: specielle lehrpläne in den naturwissenschaftlichen disciplinen. 12 s. 4.

Dortmund. höhere bürgerschule. — Abh.: trigonometrie der flächen mit constantem krümmungmasze. von dr. Nebelung. 13 s. 4.

Gütersloh. evangelisches gymnasium. — Abh.: Frankreichs unionsversuch unter der regentschaft des herzogs von Burgund. 1393—1398. 28 s. 4. der (nicht genannte) verf. beweist ausführlich in der gelehrten und scharfsinnigen abhandlung, dasz zur zeit des groszen abendländischen schismas von Frankreich aus der plan verfolgt wurde, durch gemeinsames handeln aller mächte die spaltung zu beendigen, aber nicht, wie man annimmt, von seiten der universität die initiative ergriffen war, sondern vom hause Burgund, welches im 15n und 16n jahrhundert die politik Frankreichs und Deutschlands bestimmte. er zeigt, wie bei dieser gelegenheit zuerst die nachher für Frankreich so verderbliche feindseligkeit zwischen den häusern Orleans und Burgund hervortritt: indem Philipp von Burgund diese unionspolitik in erster linie deshalb verfolgte, weil sein erbland Flandern nicht dem avignonischen, sondern dem römischen papste Bonifaz anhieng, und er befürchten muste, dasz dasselbe bei längerer dauer der anerkennung Avignons durch Frankreich sich mit England verbünde. Bonifaz versprach zwar anfangs cession, liesz sich aber in der that auf nichts ein. als Clemens starb und eine einigung möglich schien, wählten dennoch, trotz des rates die wahl aufzuschieben, die cardinäle einen neuen papst Benedict. das concil von Paris 1395 unter leitung der regentschaft sprach sich viel entschiedener als je die universität gethan, für die cession aus. Benedict

sträubte sich; aber es gelang der politik Frankreichs, sowohl Castilien wie England für ihre pläne zu gewinnen. aber bald gieng könig Richard von dem bündnis mit England wieder ab und trat in enge verbindung mit Bonifaz 1398. könig Wenzel aber liesz sich von dem herzog von Orleans, dem gegenpart Burgunds, für die politik des hinhaltens gewinnen; es geschah nichts für die union. es war aber in Frankreich das ansehen Benedicts immer mehr gesunken; es wurde 1398 unter Burgunds auspicien auf der versammlung der hohen geistlichkeit der gallicanischen kirche in Paris der versuch gemacht, die entziehung der päpstlichen gewalt gegen Benedict durchzusetzen. aber es zeigte sich, dasz das concert der europäischen fürsten, an welches Burgund glaubte, nicht mehr bestand; die prälaten, früher dem avignonischen papste abgeneigt, aber nun der willkür der groszen kronvasallen preisgegeben, wandten sich wieder jenem zu, die mittelpartei unter dem herzog von Orleans wollte nur von cession etwas wissen, so scheiterte Burgunds plan und wuchs der gegensatz zwischen Orleans und Burgund, welcher die ursache blutiger kriege werden sollte.

Hagen. realschule erster ordnung mit den gymnasialclassen quarta, tertia und secunda. — Die abhandlung: 'zur syntax der casus im Heliand' wird später erscheinen.

Höxter. gymnasium. — Abh. des oberlehrers dr. Franz Fauth: systematische darstellung der christlichen glaubens- und sittenlehre für den evangelischen religionsunterricht auf höhern lehranstalten. 18 s. 4.

Lippstadt. realschule erster ordnung. — Abh.: die parabeln Jesu im Krist und Heliand, zugleich ein beitrag zur ästhetischen und theologischen würdigung beider dichtungen. I teil. von lic. theol. dr. Karl Schulze. 26 s. 4. in sehr ausführlicher erörterung handelt dieser erste teil über die auswahl der parabeln in beiden dichtungen, über die darin ausgesprochenen principien, über den in dieser auswahl sich aussprechenden katholischen charakter des Krist und protestantischen des Heliand. der II teil der abhandlung, welcher sich über die behandlung der parabeln ausläszt, ist im buchhandel erschienen.

Münster. gymnasium. — Abh.: hervorragende staatsverfassungen im classischen altertum. von prof. dr. Leopold Schipper. 16 s. 4. die abhandlung ist für schüler berechnet; sie soll durch leichte übersicht über die staatsverfassungen des classischen altertums die schüler befähigen, später leichter in die verwickelteren staatlichen einrichtungen der spätern zeiten und der gegenwart einzudringen. sie zerfällt also in folgende teile: I. die hervorragenden staatlichen einrichtungen Griechenlands. 1) die älteste staatsverfassung (staat, staatsform, staatsleitung). 2) die Lykurgische verfassung (staat, staatsform, staatsleitung = behörden: α. könige. β. gerusia. γ. halia. δ. ephoren). 3) Solonische verfassung: öffentliches leben: 1) staatsform timokratisch: rechte und pflichten. 2) staatsbehörden: α. volksversammlung. β. archontat. γ. bule. δ. areopag. 3) rechtspflege, privatleben (seisachtheia). II. die hervorragenden verfassungen Roms. 1. die Romulische verfassung. 1) staat: a. bürger — einteilung der bürger nach den stämmen und verschiedenen zwecken — rechte — pflichten. b. clienten. c. plebejer. d. sklaven. 2) staatsform. 3) staatsleitung: a. könig (wahl und machtbefugnis) b. senat. c. volksversammlung. — 2. Servianische verfassungsveränderung. diese ist nur kurz mitgeteilt, die späteren veränderungen konnten des raumes wegen nicht mehr berührt werden. dem ganzen ist übersichtlichkeit und verständlichkeit nicht abzusprechen.

Münster. realschule erster ordnung. — Abh.: St. Vitus und der slavische Swantowit in ihrer beziehung zu einander. von oberl. Theod. Schildgen. 18 s. 4. in der früheren zeit war des h. Vitus verehrung weit verbreitet; seit die reliquien desselben nach Corvey gebracht waren, wurde mit dem einflusz Corveys auf den norden auch die verehrung des Vitus ausgedehnt. so kam die ansicht auf, dasz der sla-

vische gott Swantowit nichts sei als der paganisierte St. Vitus. noch neuerdings ist die freilich schon früher angegriffene ansicht wieder verteidigt; gegen sie richtet sich die vorliegende abhandlung. es sei, sagt man, im 3n jahrh. die insel Rügen von Corvey aus bekehrt, dort eine kirche zum gedächtnis des h. Vitus, des patrons von Corvey, erbaut; nachher seien die einwohner wieder vom christentum abgefallen. man berief sich auf die zeugnisse von Helmold chron. Slav., Saxo gramm., auch auf eine schenkungsurkunde des kaisers Lothar 844 für das kloster Corvey, nachdem er selbst die Rugier besiegt. nach diesen zeugnissen haben die Rugier nach dem abfall vom christentum den ihnen lieb gewordenen St. Vitus in Swantowit verändert und als gott beibehalten. indesz kann vor der besiegung der Rugier durch könig Waldemar 1168 keine christianisierung Rügens nachgewiesen werden, die schenkungsurkunde Lothars ist unecht, die zeugnisse von Helmold und Saxo entbehren alles grundes, die slavische philologie hat den namen Swantowit als lichtgott erklärt, selbst Helmold u. a. erklären denselben als antiquissimum numen Slavorum; die uns erhaltene genaue darstellung des bildes des Swantowit stimmt in keinem zuge mit dem bilde eines christlichen heiligen; es ist nicht möglich, dasz ein früher nur auf einer entlegenen insel verehrter christlicher heiliger ein bei allen slavischen völkern verehrter gott geworden sei. sonach kann die zurückgewiesene ansicht von der identität beider nur durch den gleichklang der namen entstanden sein.

Recklinghausen. gymnasium. — Abh.: Megara im mythischen zeitalter. von dr. J. Holle. 25 s. 4. der verf. sucht aus der überlieferung des Pausanias, Apollodor, Strabo, Plutarch, Stephanus von Byzanz den historischen kern aus der mythischen umhüllung herauszufinden. auf stammverwandtschaft mit den Argivern weist der gemeinsame Demetercult hin, der name des königs Kar auf eine karische ansiedlung in uralter zeit. später kamen Leleger, wahrscheinlich aus Böotien; auf uralte beziehungen zwischen Böotien und Megara deutet auch die sage von der Ino. es folgen die sagen von Pandion I, Nisus und Sciron, Minos; der geschichtliche kern ist wohl, dasz Jonier die Leleger bedrängten, ein teil der letzteren auswanderte, der andere den kampf gegen die Jonier fortsetzte, die alten einwohner, die Leleger (Scylla) auf die seite der Kreter traten. die folgenden sagen von Megareus, von dem einwanderer Alcathous aus Elis erklärt der verf. von einem eindringen der Pelopiden, also der Achäer, die die macht der Jonier vollends vernichteten. dann aber unterwarf Theseus das land, es blieb bis zur dorischen wanderung von Attika abhängig.

Rheine. gymnasium Dionysianum. — Abh.: die technische chronologie der Römer in ihrer entwicklung vom anfang bis zur Gregorianischen kalenderreform. von oberl. Adolf Pellengahr. 24 s. 4. durch die abhandlung wollte zunächst der verf. ein gröszeres als das gelehrte publicum für den gegenstand interessieren; sie ist aber mehr als etwa eine bearbeitung des Idelerschen abschnittes. der verf. nimmt überall auf Mommsens chronologie rücksicht und findet an einigen punkten gelegenheit, sich mit triftigen gründen gegen erklärungen und hypothesen Mommsens auszusprechen. im ersten abschnitt, wo von dem ältesten jahre der Römer die rede ist, konnte auch die neueste schrift über den gegenstand von R. Flex: die älteste monatseinteilung bei den Römern (Jena 1880) berücksichtigt werden.

Siegen. realschule erster ordnung. — Abh.: über die einwirkungen der ebbe und flut auf die präcession und nutation sowie auf die drehungsgeschwindigkeit der erde. von dir. dr. Tägert. 22 s. 3.

Soest. Archigymnasium. — Abh.: über die schwingungen der luft in der chemischen harmonika. von oberl. dr. Bresina. 21 s. 4.

Warburg. gymnasium. — Abh.: die lehre des Aristoteles von der distributiven gerechtigkeit und die scholastik. von gymnasiallehrer

dr. Martin Wetzel. 20 s. 4. Aristoteles unterscheidet die commutative und distributive gerechtigkeit; jene wird geübt nach der form einer arithmetischen, diese (τὸ διανεμητικόν) einer geometrischen proportion; diese letztere bezieht sich auf die verteilung der güter der gemeinschaft unter die mitglieder derselben; sind die güter κατ' ἀξίαν τινά zu verteilen, dasz nach allen den verschiedenen momenten, die einer person für das staatsleben eine besondere bedeutung geben, gefragt werde. das wesen der distributiven gerechtigkeit erfordert immer die vergleichung mehrerer personen hinsichtlich ihres wertes, darnach ist die Aristotelische ἀξία nur die relative wichtigkeit. die distributive gerechtigkeit fordert nicht, dasz die verteilung erfolge (das verlangt die commutative gerechtigkeit), sondern bestimmt die art der verteilung. die distributive gerechtigkeit im sinne des Aristoteles ist nichts anderes als unparteilichkeit. im zweiten ausführlicheren teile seiner abhandlung geht der verf. auf die lehre der scholastiker von der distributiven gerechtigkeit im allgemeinen und der distributiven gerechtigkeit gottes im besonderen über, er stellt nemlich den heiligen Thomas von Aquino den spätern scholastikern, wie Suarez u. a. aus dem jesuitenorden gegenüber und zeigt, wie die einen hier, die andern dort, obgleich sich an Aristoteles anschlieszend, von ihm abweichen oder über ihn hinausgehen. in einem anhange widerlegt er die ansicht Trendelenburgs, im dritten bande der histor. beiträge zur philosophie 1867, über die Aristotelische begriffsbestimmung und einteilung der gerechtigkeit.

Herford. Hölscher.

22.

LIPPISCHE PROGRAMME.

Detmold. gymnasium Leopoldinum mit realschule erster ordnung ohne prima. — Als abh.: verzeichnis der seit michaelis 1856 bis michaelis 1879 entlassenen abiturienten der realclassen zusammengestellt von gymnasialdirector a. d. prof. dr. Horrmann.

Lemgo. gymnasium. — Abh.: die rede des Demosthenes περὶ παραπρεσβείας. von gymnasiallehrer Held. 18 s. 4. der verf. reiht zunächst die geschichtlichen daten, welche unmittelbar vor dem process liegen und zu demselben veranlassung gegeben, an einander. er hält sodann fest, dasz der process in öffentlicher verhandlung geführt und durch richterliches urteil entschieden ist; auf denselben weisen mehrere stellen sowohl in Aeschines rede gegen Ktesiphon, wie auch in Demosthenes kranzrede hin. der verf. erläutert sodann, warum Demosthenes die anklage nur gegen Aeschines, nicht auch gegen die andern gesandten gerichtet hat. vollends die genauere betrachtung der rede zeige, dasz die überlieferung, der process sei wirklich zum austrag gekommen und Aeschines habe den sieg davongetragen, richtig sei; alle stellen aus Aeschines rede zeigen, dasz derselbe in den ängstlichsten stimmungen gewesen sei. besonders sei für die annahme, dasz die rede π. π. gehalten sei, der umstand beweisend, dasz verschiedene von Aeschines in seiner gegenrede erwähnte punkte sich bei Demosthenes nicht finden. dies seien die von Demosthenes bei der herausgabe seiner rede unterdrückten punkte. der verf. geht dann die rede genau durch und weist ihre lobenswerte disposition nach, schlieszt sich dabei aber an Otto Gilbert in bezug auf die ausscheidung der zwei interpolationen (§ 201—236. 329—340) an.

Herford. Hölscher.



ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

23.
LITTERATURBRIEFE.
ÜBER DIE NEUESTE LITTERATUR DES HORAZ UND VERWANDTES.

I.

Ich hätte es Ihnen sehr verdacht, bester der freunde, wenn Sie trotz Ihrer vorliebe für die poeten des altertums des groszen stils sich die grosze mühe nehmen wollten, die tageslitteratur über dieselben zu verfolgen, um sich — da ist wieder diese verwünschte gallische redensart! — 'auf dem laufenden' zu erhalten, zumal Sie mir so oft Ihre abneigung in mehr als deutlicher weise zu erkennen gaben gegen das getriebe der minutiösen einzelforschung, die aufgekochtes immer wieder aufkocht, bis nach unendlichem destillieren die geschmackloseste wassersuppe serviert wird.

> Wie nur dem kopf nicht alle hoffnung schwindet,
> der immerfort an schalem zeuge klebt,
> mit gier'ger hand nach schätzen gräbt
> und froh ist, wenn er regenwürmer findet!

Ja, Goethe und kein ende, dabei wollen wir verbleiben! Sie sind ein forscher auf dem gebiete der exacten wissenschaften, aber Sie haben sich ein herz bewahrt, das warm schlägt für alles hohe und schöne, was uns die edlen priester der menschheit, die groszen dichter aller zeiten bieten, und Sie sind so kühn, auch den Horaz zu ihnen zu zählen. Sie sind der felsenfesten überzeugung, dasz kein philologe für den unterricht im Homer, Sophokles, Vergil und Horaz für befähigt erklärt werden kann, der nicht gründlich bescheid wüste in den dichtungen der groszen poeten anderer culturvölker, vor allem der nationallitteratur. Sie meinen, dasz so verkehrte urteile und so ungefüge schriften über jene altclassischen schriftsteller nimmer zu tage kämen, wenn man einen festen maszstab besäsze und anlegen

könnte, den man nicht anders gewinnen kann als aus den werken anderer groszen dichter, mögen sie einem culturvolk angehören, welches man will. ich teile Ihre ansicht vollkommen, dasz eine erkenntnis der classischen sprachen, des classischen geistes, seiner denkweise, der gestaltung seiner cultur und geschichte vorangehen musz, um das eigenartige der classischen geister zu begreifen, aber anderseits darf man bei dieser objectiv-historischen erkenntnis nicht stehen bleiben. auf diese würdigung des dichters aus seiner zeit heraus musz die würdigung der bedeutung des dichters für die erziehung der menschheit folgen, musz seine bedeutung taxiert werden, die ihm, losgelöst von zeit und ort und volk, bleibt und bleiben wird, d. h. die dichter der alten müssen als antike dichter erkannt und gewürdigt werden, das ist das erste, das nächste aber, sie müssen als dichter überhaupt gewürdigt werden, und dies kann nur erreicht werden mit hilfe der vergleichenden methode, und da wir an unsern eignen dichtern den zuverlässigsten schätzungsmaszstab haben, da uns doch nichts so vertraut ist, oder doch vertraut sein sollte als das einheimische, vaterländische, so gehört allerdings einige vertrautheit mit dem geiste und der art nationaler dichtung dazu, um die dichterische bedeutung beispielsweise eines Horaz beurteilen zu können. und zwar genügt eine vertrautheit mit dem geist der Schillerschen und Goetheschen muse durchaus nicht. eine solche beschränkung könnte leicht zu ungerechten und schiefen urteilen führen, vielmehr musz man auch die folgenden bedeutenderen dichter gewürdigt haben, denn diese gerade zeigen so viel gemeinsames in schwächen und vorzügen, so viel verwandte stimmungen, wie wir sie kaum vorher bemerken können, wenn wir nemlich nicht sklavische imitation, sondern unbewuste, verwandte äuszerungen dichterischer empfindung in betracht ziehen. lassen wir also, mein lieber, den eigensinnigen ihre vornehme historische schätzung, wir dringen durch die zweite pforte des gartens, wo uns der duft und die blüten unserer eignen flora die sinne öffnet für die wahre schätzung und bedeutung auch der exotischen gewächse. — Also der classische philologe musz auch deutscher philologe sein.

Hier werden Sie mir einwenden, und ich werde diese einschränkung mir gefallen lassen müssen, — dasz viele berufen, aber wenige auserwählt sind zum studium und zum congenialen verständnis der dichter. wem Melpomene nicht bei der geburt gelächelt hat, der bleibe bei der exacten, historischen forschung stehen und wage es nicht einzudringen in die heiligen haine, wo die quellen rauschen, die nymphen im vollmondglanze nackte reigentänze aufführen, wo die Bacchen verzückt ihrem meister entgegenjubeln, wo dieser seine sänger neue weisen lehrt, wo Mercur und Faunus ihre jünger sammeln. dem profanen eindringling verstummen die töne der beseligten; wo der pius vates in entzückter trunkenheit weilte, da hört jener nur den nebelwind, der herbstlich durch die dürren blätter säuselt. ein solcher sinn verspottet jedes phantastische gedicht, jede

sublime redewendung, jede dichterische mystik, jedes seltsam eigenartige bild. all das ist ihm tand, ja — unsinn, blödsinn, wir haben diese titulaturen für Horazische gedichte schwarz auf weisz von gelehrten, deren namen dem novizen nur mit schauernder ehrfurcht vorgesprochen werden. doch was der verstand der verständigen nicht sieht, das übet in einfalt ein kindlich gemüt. es ist leider so, nicht für alle hat Horaz geschrieben, und doch glauben sich alle berechtigt ihn zu kritisieren. es soll das keine beleidigung sein. die kunst ist nicht für jedermann, und die gedichte des Horaz sind kunstwerke. für die gebilde der plastik, für die schöpfungen des pinsels, für die kunst der töne musz man angeborenes verständnis und gefühl mitbringen — und für die dichtkunst nicht? erst recht. man kann ein groszer gelehrter auf den kunstgebieten sein, und von dem geist derselben doch nichts verstehen. das sind natürliche schranken, über die kein mensch hinweg kann. aber es ist zeit, dasz man sich dieser einsicht nicht verschlieszt und die künstlerische schätzung denen überläszt, die selbst künstlerisch veranlagt sind.

Und warum halte ich Ihnen diese kunstkritische vorlesung? weil ich freudig gestimmt bin, froh bin Ihnen zwei gelehrte namhaft machen zu können, wohlbekannte namen, die in seltenem masze philologisch geschultes wissen und poetisch-künstlerisches verständnis vereinen, und denen auf grund dieser glücklichen vereinigung eine würdigung Horazischer poesie gelang, die nach den tagen der Peerlkamp, Gruppe, Lehrs wahrhaft wonnevoll anmutet. ich übersende Ihnen die beiden schriften von Hans Theodor Plüss und Emil Rosenberg. lesen Sie, genieszen Sie, erfreuen Sie sich an diesen werken, welche das beste zeugnis dafür ablegen, dasz schön und geschmackvoll und doch echt wissenschaftlich schreiben keine gegensätze sind, die sich ausschlieszen, wie das von männern der wissenschaft vielfach behauptet wird, die eben nicht anziehend und fesselnd zu schreiben vermögen.

Diese beiden schriften — 'Horazstudien. alte und neue aufsätze über Horazische lyrik von Plüss. Leipzig, Teubner. 1882' und 'die lyrik des Horaz. ästhetisch-culturhistorische studien von Rosenberg. Gotha, Perthes. 1883' — sind kurz hinter einander erschienen, und zwar so, dasz Rosenberg, wie er s. VI erklärt, das buch von Plüss nicht mehr benutzen konnte. der titel des buches ist ungenau angegeben. allein der gröste teil des Plüss'schen buches ist, wie auch der titel sagt, nicht neu. die übersicht des inhalts s. XI überzeugt Sie davon, dasz die aufsätze über oden II 1 'die interpolation des liedes und die tragische stimmung in der darstellung der bürgerkriege', über II 6 'die widersprüche der idee. stimmung der lebensmüdigkeit und der todesbangigkeit', über II 11 'die echtheit und einheit des gedichts. die stimmung gegenüber dem unbestand des reiches', über II 20 'die poetische situation. stimmung gegenüber neid und verkennung' — bereits in der ersten abteilung der neuen jahrbücher, dasz der aufsatz über II 19 'mythus und

mythologie in der lyrik und die stimmung gegenüber eigner dichterischer schwäche', über III 3 'logik in der lyrik. die berufung des neuen volkes zur weltherschaft' in der zeitschrift für das gymnasialwesen erschienen sind. allein vieles neue ist dazugekommen, altes ist umgearbeitet worden, so dasz wir erst jetzt, wo alles gesammelt und geeint in buchform vor uns liegt, ein klares bild von dem verfasser und seinen Horazstudien bekommen. erst jetzt, wo ich im zusammenhang die leitenden ideen begriff und nachfühlte, bin ich ein anhänger des verfassers geworden, nicht ein parteigänger, der sich mit gebundenen händen dem autor überliefert — gar vieles ist mir bedenklich und verfänglich — sondern ein anhänger seiner methode der erklärung und ein verehrer des tiefpoetischen geistes, der dem Germanen das verständnis gerade der geschmähtesten und verkanntesten gedichte des Römers erschlossen hat. dasz seine in die tiefe poetischen schaffens eindringenden enthüllungen den prosaisch-nüchternen naturen nicht behagen werden, dasz solchen geistern die oft geistvollen analysen subjectiv und phantastisch erscheinen werden, ändert an dem werte des buches nichts; für diese historiker und grammatiker ist es nicht geschrieben. für sie wird es ein ärgernis und eine thorheit bleiben, wie die gedichte des Horaz selbst, deren verständnis der moderne dichterisch empfindende geist dem poetischen sinn oft mit wunderbarer einfachheit erschlieszt.

Dennoch kann ich gewissen ausstellungen der kritik nicht ganz unrecht geben. da klagt A. R(iese) im litterar. centralblatt über verquickung von wissenschaftlicher forschung mit subjectiv ästhetischer betrachtung, über behagliches ergehen der gedanken. straffere kürze und selbstbeherschung im ausdruck würde auch der präcision und der selbstbeherschung in der auffassung zu gute kommen. nun freilich der von Riese statuierte gegensatz von wissenschaftlicher forschung und ästhetischer betrachtung existiert nicht, denn die ästhetische forschung ist ebenso wissenschaftlich wie die rein sprachlich-historische. aber störend wirkt es in der that, dasz sowohl Plüss, wie Rosenberg in den doch entschieden für weitere kreise populär-wissenschaftlich im besten sinne verfaszten darstellungen über Horazische lyrik sich vielfach nicht dazu haben entschlieszen können, das philologische rüstzeug zu verbergen oder es wenigstens an einen ort zu verweisen, wo es der interessent aufsuchen mag, während es die schöne, allgemein anziehende darstellung ermüdend unterbricht. vermeidet es ja Plüss viel mehr noch wie Rosenberg, auf philologische forschungen namentlich und deutlich hinweisend einzugehen, so dasz man oft nur als eingeweihter erraten kann, welche forscher und erklärer gemeint sind. so spricht er wiederholt von dem neuesten oder letzten erklärer. wer ist das — Schütz, Lucian Müller, Keller? die analyse des gedichts an Hirpinus wird durch eine den fachphilologen ja sehr interessierende untersuchung über trepidare in aliquam rem unterbrochen, der einheitliche charakter des buches gewinnt aber durch diese detailforschung nicht,

diese hätte in einen anhang verwiesen werden sollen. richtig ist es auch, dasz Plüss überzeugender sein würde, wenn er sich mehr beschränken könnte, präciser, kräftiger schreiben wollte. es liegt oft etwas lyrisch-weibliches in seinen deductionen, man wünscht oft schneller von der stelle zu kommen und nicht so oft in breiten ausführungen auf dinge zurückzukommen, die man längst begriffen hat. seiner ganzen natur nach scheint er mehr der idealen seite der Horazischen poesie gerecht werden zu können, er wird die muse dieses dichters am besten verstehen, wenn sie zu ernsten, traurigen, empfindsamen weisen ihre leyer stimmt. er spricht gerne wieder und wieder von der todestraurigkeit und todesbangigkeit, von schuld und sühne, von der groszen not der zeit, von scheiden und meiden, hangen und bangen, von den stillen wonnen des friedens, von der schwärmerei ekstatischer begeisterung. dem derben realismus der Horazischen muse kann er seinem empfinden nach nicht wohl gerecht werden. hier liegen die ihm gezogenen schranken. daher wird man den Plüss'schen Horaz in den idealen zeichnungen nicht immer getroffen finden. jedenfalls hat Plüss das verdienst seinen dichter uns in reineren, verklärteren zügen vorgeführt zu haben. und wenn er in diesem bestreben geirrt hat, so ist dieser irrtum ehrend und schön. etwas draller, weltfreudiger, humorvoller ist die Horazische muse aber entschieden gewesen, als wir sie in den Plüss'schen reflexen wiederfinden. die wolke der sentimentalität trübte nimmer lange den sinn dieses — Epicuri de grege porcus. Horaz und Vergil, Horaz und Tibull sind einmal gegensätzliche naturen, trotz aller berührungspunkte. nachdem wir so deutlich den standpunkt unseres verfassers erkannt, die vorzüge und die schranken seines wesens, wie sie das buch deutlich aufweist, unterschieden haben, will ich Ihnen die vortreffliche methode seiner Horazerklärung kurz skizzieren. er legt sich die frage vor 'w i e e n t s t e h t e i n l y r i s c h e s g e d i c h t?' und erörtert die frage ausführlich an beispielen, die er der griechischen und deutschen lyrik entnimmt. diese untersuchungen sind geführt mit einer poetischen feinfühligkeit, geschrieben in einer so wohllautenden sprache, dasz man ausruft: ja so ist es, so musz es sein, denn hier hat ein echt dichterisch begnadetes gemüt die geheimnisse der dichtkunst belauscht. das dichterische gemüt wird durch ein ereignis des eignen oder fremden lebens, durch etwas reales in lyrische schwingungen versetzt, es wird erregt davon, bewegt, aufgeregt, dieses reale agens verklärt sich im gemüt des dichters zu einer allgemeinen idee, die in harmonie und symmetrie ihren poetischen ausdruck im fortschritt der gedankenentwicklung erhält, so dasz, was zufällige anregung in dem leben des einzelnen war, zu einem poetischen bilde sich verklärt, in dem die poetisch empfindenden menschenherzen ihre eignen empfindungen gereinigt und veredelt wiedererkennen. oder es ist ein zeitereignis, das alle zeitgenossen beunruhigt und erregt. der dichter erfaszt es, reinigt es von den schlacken des zufälligen und

formt es zu einer idee um, welche in schönen bildern und einzelzügen zum ausdruck kommt. will man also in die geheimnisse des dichterischen verständnisses eindringen, so musz man bei der analyse den umgekehrten weg einschlagen. man untersucht den ideengehalt der einzelnen strophen im zusammenhange des ganzen, findet den allgemeinen, leitenden gedanken und versucht es mit hilfe der geschichte, so weit es möglich ist, die realen verhältnisse zu bestimmen, welche das dichterische gemüt in schwingungen versetzten. und der zweck eines solchen kunstproductes? 'die lyrische dichtung stellt uns das leben, insofern es empfindung ist, als schön dar, damit wir von zeit zu zeit aus den vielfach maszlosen oder unreinen selbstsüchtigen empfindungen des wirklichen lebens uns erheben und in einer empfindungswelt leben, wo begehren und fürchten, freud und leid unseres herzens in formen edlen maszes sich regt und bewegt, und wo wir das empfindungsleben eines reicher und voller empfindenden menschen, eines dichters mitleben, mit einem andern mitverlangen und mitfürchten, uns mitfreuen und mitleiden, und so reicher und voller und selbstlos reiner fühlen' (s. 350). man lese und erfreue und erhebe sich an den poetischen analysen der Goetheschen lieder 'über allen wipfeln ist ruh', 'füllest wieder busch und thal', der Sapphoschen ode an Aphrodite, des klagegesanges des Simonides ('der sturm saust, die see geht hoch, auf und ab steigt und sinkt die kleine arche. drinnen, in der dämmerung, sitzt die mutter, vor ihr liegt in purpurnen kissen ihr kind in süszem schlafe', u. s. f.), der Pindarischen ode ('die empfindungen nicht eines einzelnen herzens wie im liebeslied der Sappho, nicht von vater und mutter und freunden und bekannten, wie im klagelied des Simonides, sondern die empfindungen eines ganzen volkes, was es fürchtet und was es verlangt für sein dasein und sein glück', das soll der dichter Pindar, bei anlasz eines siegesfestes, in den schönen formen eines festreigenliedes darstellen). ja so soll jedes echte groszartige lyrische erzeugnis beschaffen sein, wie es das herz des erzeugers bewegt, erhoben, erfreut und befreit hat, so soll es weiter klingen und bei einzelnen und bei der gesamtheit ähnlich läuternd, befreiend wirken. aber auch hier geht Plüss zu weit, wenn er auch für das unscheinbarste liedchen einen realen inhalt voraussetzt, und so die p h a n t a s i e des dichters nicht genug würdigt, wenn er zwischen den zeilen eines anspruchslosen heiter-genuszsüchtigen gedichtleins, das zu der classe der nugae gehört, sublime gedanken sucht, die der unbedeutenden kleinen schöpfung und dem epikureischen schöpfer fremd wie irgend etwas waren. Sie kennen, und wer kennt es nicht, das Anakreonteische liedlein: ἡ γῆ μέλαινα πίνει, πίνει δὲ δένδρε' αὖ γῆν. πίνει θάλασσα δ' αὔρας, ὁ δ' ἥλιος θάλασσαν, τὸν δ' ἥλιον σελήνη. τί μοι μάχεσθ' ἑταῖροι, καὐτῷ θέλοντι πίνειν; also ein commerslied, wie sie ähnlich zu dutzenden unsere studenten machen und singen. und nun denken Sie sich, was unser verfasser für einen commentar dazu schreibt:

'An einen freund des weines hat das wirkliche (?) leben in irgend einer gestalt (?) die zumutung gestellt nicht zu trinken. natürlich hat die furcht vor dem lose des verdurstens und das verlangen nach dem glücke des gestillten durstes oder des stillens selber das gemüt des menschen erregt. wie aber hunger und durst überhaupt für dichter unentbehrliche realempfindungen (!) sind, wenn sie wirklich lebensvolle und wirkungsvolle schöpfungen hervorbringen sollen, so gestaltet sich unserm freunde in der nachwirkung des harten erlebnisses das idealbild der welt: die welt, so sieht er mit klarer intuition, ist eine welt ewigen durstes und ewiger durststillung; der kreislauf des lebens ist eine bewegung trinkbarer urstoffe, eine bewegung, die im kreise geht, also notwendig gar kein ende und keine lücke haben kann. innerhalb dieses idealen kreislaufes der welt ist der persönliche durst ein schlechterdings notwendiger und stets wiederkehrender teil der weltbewegung, und sowie der persönliche durst notwendig ist, so schlechterdings auch die persönliche durststillung.'

Ich fragte mich, ist das scherz oder ernst? ich fürchte das letztere. denn dem verfasser fehlt entschieden der sinn für das genus tenue, iocosum, simplex, er gravitiert nach der seite des genus sublime, μεγαλοπρεπές, σεμνόν, und so faszt er alles gewissermaszen sub specie aeternitatis. wir sehen diese schranke deutlich ohne dem verfasser einen vorwurf daraus zu machen, denn schranken sind uns allen gesetzt. zur wissenschaftlichen forschung ist es aber notwendig, solche schranken zu erkennen und zu constatieren, damit wir mit dem forscher nicht in die irre gehen. denn auch darin ist dem recensenten des centralblattes recht zu geben: Plüss läuft gar zu häufig gefahr seine hohen ideen hineinzutragen, unbewust unterzulegen, wo er nur nüchtern auslegen soll. ich folge ihm gern auf dem gebiete, wo er die schwungreichen, groszen dichtungen des Horaz analysiert, zu deren auffassung und erkenntnis ernst, würde, tiefe, phantasie und dichterischer schwung gehört, und glücklicherweise gehören fast alle gedichte, die er seiner methode des analysierens, mitempfindens und der anpassung culturhistorischer verhältnisse unterwirft, zu der gattung, die seinem geiste sympathisch und fast ohne rest begreifbar ist, obgleich wir auch hier ein hineintragen von ideen constatieren müssen, das die erkenntnis der wahrheit trübt. doch Sie werden ja selbst dieses buch studieren, und ich zweifle nicht, meinem urteil recht geben. mir liegt es zunächst ob, Sie auf einzelnes aufmerksam zu machen, was teils durch die wahrheit und reinheit des gedachten mich überraschte und erfreute, teils durch die übertreibung der methode und durch den mangel rein sinnlichen empfindens meinen widerspruch weckte.

Durchaus bedeutend, treffend, schlagend ist, was Plüss gegen die bewunderer der bruchstücke griechischer lyrik zu gunsten der

Horazischen und römischen dichtung überhaupt in seinem aufsatz über das neunte gedicht des ersten buches ausführt. 'ich glaube, dasz die art, wie man seit Arnolds abhandlungen von den griechischen studien des Horaz redet, einer sorgfältigen erklärung der Horazischen lieder aus ihnen selber und aus ihren gattungsgesetzen hinderlich gewesen ist und einer äuszerlichen ableitung dieser und anderer dichtung aus dem gemeinen formalen spieltriebe oder aus kritisch-litterarischen fehden vorschub geleistet hat.' und nun weist unser freund mit wahrhaft genialem blick die verschiedenheit der Horazischen scenerie in dem vides, ut alta stet nive candidum Soracte von der angeblich imitierten vorlage des Alkaios ὕει μὲν ὁ Ζεὺς, ἐκ δ' ὀράνω μέγας χείμων, πεπάγασιν δ' ὑδάτων ῥοαί nach. wir erleben es ja so häufig in concerten, dasz halbgebildete musikalische laien mit einer wahren leidenschaft darauf aus sind, bei einer neuen schöpfung 'gestohlenes' herauszuhören. ja weh' dir, dasz du ein enkel bist! jede generation steht auf den schultern ihrer vorigen, und dasz allgemeine empfindungen in ihrem ausdruck unbewuster oder bewuster reminiscenzen an vergangene schöpfungen erinnern, wie ist es doch so natürlich? dasz der neuen schöpfung ein individuelles gepräge verliehen wird, auch wo situationen und empfindungen früherer schöpfungen wiederklingen, das ist das wesentliche, und es ist für das genie ein eigner reiz, einem früheren product durch individuelle erfindung ein anderes gepräge zu geben. wie Horaz das gethan hat, wie ihm das so schön gelungen ist, das, bitte, lesen Sie bei Plüss nach, und unser geliebter dichter wird Ihnen noch bewundernswerter dastehen. das malignum volgus verträgt die grösze des genies nicht und sucht und späht nach schwächen; dazu ist die imitatio ein willkommenes hilfsmittel. man sollte diesem streben bei jungen philologen nicht vorschub leisten durch annahme von doctordissertationen, die redensarten und wendungen zusammenschreiben, die der eine oder der andere dichter dem andern 'abgeschrieben' hat. mögen die Plüss'schen untersuchungen dem unwesen der imitationsriecherei ein ziel zu setzen helfen. in meiner Vergilerklärung habe ich es mir durchaus angelegen sein lassen, die eigenart des dichters seinen vorbildern gegenüber gebührend hervorzuheben. Plüss richtet sich mit vollem rechte gegen die trivialen redensarten von der phantasielosigkeit der Römer, gegen die axiome von ihrer bedürfnislosigkeit für lyrische dichtung, von der nüchternen natur des Horaz, von seinem mangel an idealen vorstellungen, gegen die landläufige chronologie der oden, als ob er plötzlich den entschlusz gefaszt habe: 'jetzt hast du gedichte von lyrisch-polemischer art, im Archilochischen stil genug gemacht, um sie in einem bändchen zu veröffentlichen, von heute an kannst du nun oden im äolischen oder dorischen stile machen'. 'wer hat denn die griechische lyrik in bezug auf empfindung, anschauung, gestaltung mit den mitteln moderner ästhetischer wissenschaft wirklich geprüft? wer kann sagen, dasz er die zerfetzten bruchstücke eines Alkaios in be-

zug auf diese dinge überhaupt prüfen und würdigen könne? wer ist über Pindar in diesen beziehungen im klaren?' Horaz, so rufen wir mit dem Schweizer philologen gegen den Königsberger, ist wohl in den oden, aber der grosze Königsberger Grieche war nicht im Horaz. wie dieser unter handgreiflichen fehlern der interpretation den dichter misverstanden hat, das habe ich in den jahrbüchern 1880 'ein kanon der Horazischen lyrik für die schule' namentlich an seiner behandlung der oden II 20 und III 20 nachgewiesen. ich brauche Sie an diesen aufsatz ja nur zu erinnern.

Doch weiter in der heraushebung des billigungswerten und schönen:

'Das altertum war in der reproducierung dessen, was schon einmal gut ausgedrückt war, harmloser und hatte überall seine freude an citaten'. in dem letztern punkt geben wir doch kaum etwas nach. beweis die vielen auflagen von Büchmanns geflügelten worten.

'Man thut unrecht, wenn man die gedichte des Horaz auf ihre künstlerische absicht und ihren logischen wert vorwiegend nach den eingängen oder, wie neuerdings üblich, nach den mittelstrophen prüft.' Plüss meint, dasz der schlusz oder die zweite hälfte eines liedes uns über stimmung und künstlerische absichten am ehesten aufschlusz gibt. dies zugegeben. indes wenn in dem gedicht eine idee vorwaltet, so wird man in der that das leitmotiv am schärfsten in der mitte ausgedrückt finden — natürlich nicht immer. dabei will ich mit der mitte nicht die mittelste strophe verstanden wissen. ich würde in einem abdruck des textes für die schule diese leitmotive stets durch den druck hervorheben lassen: IV 11: 'idus tibi sunt agendae. 12: adduxere sitim tempora, Vergili. 13: quo fugit, Venus. 9: vixere fortes ante Agamemnona multi. dasz Horaz sich nicht pedantisch an dergleichen gesetze gebunden hat, ist selbstverständlich.

'Die historische datierung eines lyrischen gedichtes hat nur wert, wenn uns die aus dem gedicht erschlossene wirklichkeit nun wiederum hilft, uns das innere leben in dem gedicht vollends zu erschlieszen; dagegen ist sie wertlos, ja sie ist für Horaz und seine würdigung vielfach verderblich, wenn man über einzelnen historischen zügen es versäumt oder es sich geradezu versperrt, das gedicht als lyrisches gedicht, als empfindungsvolles lebens- und weltbild aufzufassen. die ganze chronologie der Horazischen oden so, wie sie jetzt meistens gilt, ist eine falsche und eine wertlose geworden, und zwar dadurch, dasz sie auf historische zufälligkeiten aufgebaut wurde; vielleicht ist es möglich, wenn erst die hauptsache, eine erkenntnis des stimmungs- und empfindungsgehaltes Horazischer lieder erreicht ist, dann auch eine andere chronologie derselben aufzustellen.'

Wenn man die chronologischen untersuchungen beispielsweise in den Schützschen erläuterungen mit ihren oft so wenig positiven

resultaten ins auge faszt, so drängt sich selbst dem jugendlichen leser die überzeugung auf, hier liegt ein wunder punkt, der die feste berührung scheut. die politischen voraussetzungen, auf welchen sich die lyrischen ideen aufbauen, sind meistens nur durch einzelne namen, dem zeitgenossen genügend, angedeutet, welche in der zeitgeschichte so oft und unter so ähnlichen verhältnissen wiederkehren, dasz wir kaum in jedem falle das jahrzehnt, geschweige denn das einzelne jahr fest bestimmen können. die Cantabrer sind so oft besiegt worden, die parthischen wirren so undurchdringlich, Phraates und Tiridates haben so oft gewechselt, Scythen, Gelonen, Dacier, Massageten, Inder, Serer, Araber, Meder, Perser auf der andern seite und anderes barbarengesindel wird von Horaz mit so souveräner geringschätzung behandelt, ethnologisch, historisch, geographisch so durcheinandergearbeitet, die bürgerzwistigkeiten werden oft so andeutungsweise erwähnt, die vielfach nur geplanten kriegszüge des kaisers und seiner generale mit dichterischer hyperbolie vermischt, dasz bei so vielfach ähnlichen situationen mit apodiktischer sicherheit vorzugehen mehr als bedenklich erscheint. demnach wäre es mit freude zu begrüszen, wenn durch die Plüss'sche methode in diese chronologischen verhältnisse mehr licht käme, obgleich das verständnis der gedichte eine eingehende chronologische erörterung oft recht wohl entbehren könnte. allein ich fürchte, dasz die ausbeute bei der eben geschilderten lage der sache trotz Plüss sehr gering sein wird, und die viri Horatiani werden es ruhig hinnehmen müssen, dasz der leichtlebige dichter ihren exacten historisch-chronologischen forschungen ein schnippchen schlägt. wir werden die meisten gedichte auch ohne diese reale unterlage zu würdigen wissen — quid Tiridaten terreat unice securi! der dichter ist kein historiker, und aus den Horazischen gedichten soll man keine geschichte lernen.

Es ist nichts als unwahrscheinliche vermutung, wenn Plüss in dem Africanus dux der neunten epode den Hasdrubal sucht, den Scipio minor gefangen nahm, es ist ebenso unwahrscheinlich, wenn er diese epode gedichtet sein läszt am abend des zweiten september des jahres 31, am abend nach der seeschlacht von Actium, der Horaz mit Mäcenas beigewohnt habe. das können wir nicht wissen, aus dem gedicht geht dies nicht hervor. est aliqua nesciendi ars. mit bloszen vermutungen und subjectiven constructionen realer verhältnisse ist uns nicht gedient, dabei leidet die wissenschaft schiffbruch, und unwissenschaftlich wollen wir interpreten des Horaz für die heranwachsende deutsche jugend nicht sein und dürfen es nicht.

Also ob die sanguinischen hoffnungen einer nach seiner methode fester sich aufbauenden chronologie sich erfüllen werden, musz ich bezweifeln. darüber vielleicht ein andermal mehr, vorausgesetzt, freund, dasz Ihnen für die würdigung Horazischer poesie damit gedient ist.

'Es ist die schuld unseres eignen Alexandrinismus, dasz wir

die poesie des Augusteischen zeitalters durchaus als alexandrinisch, im üblichen sinne des wortes, darstellen.'

Plüss erweist sich vermöge seines zur nachempfindung und zum divinatorischen erschlieszen des geheimnisvollen, symbolischen, bildlichen in der antiken poesie congenial veranlagten sinnes als besonders geeignet uns das verständnis der gedichte zu erschlieszen, für die der kühle verstand der verständigen nur ein geringschätzendes achselzucken hat, ohne eben zu begreifen, dasz ihm hier eine schranke gezogen ist, welche sein verständnis hemmt. ich bin ihm wärmsten dank schuldig, dasz er mich dem genusz der oden II 19 und III 25 näher geführt hat, mich in die stimmung versetzt hat diese gedichte würdigen zu können. und doch würde ich mir nicht getrauen in meinen schülern diese mystisch-bacchische stimmung erzeugen zu können, welche zur vollen würdigung dieser lieder nötig ist. ich bleibe also trotzdem bei meinem canon stehen (s. jahrb. 1880 s. 177 ff.). ich vermisse überhaupt in den Plüss'schen interpretationen die sonderung des gelungenen von dem weniger gelungenen. denn gedichte ersten, zweiten, dritten ranges gibt es nun einmal bei der unvollkommenheit alles irdischen bei jedem dichter, und bei Horaz auch. durch die Plüss'sche methode des analysierens wird man eben spielend über die risse und unebenheiten hinübergewiegt, so dasz man bei den sanften empfindungen des schönen die augen schlieszt und von den mängeln wenig gewahr wird. ausnahmen kommen nur sehr selten vor. so nennt er richtig den ton der Europaode mehrfach übertrieben, und hat mich vollkommen für sich gewonnen, wenn er in diesem merkwürdigen gedichte eine humoristisch gehaltene unfreiwillige entsagung des dichters findet, der sich selbst von seinen liebesschmerzen durch die befreiende kraft des humors erlöst. das gedicht erkenne ich nun mit ihm als echt Horazisch an und nichts weniger als blödsinnig. und doch enthält es so viele unschönheiten und derbheiten, dasz ich es nicht gerechtfertigt finde, die zeit in der schule mit der interpretation dieses products der Horazischen Muse anderen besseren erzeugnissen zu rauben (vergl. den angef. aufsatz s. 172 f.). der geheimnisvollen deutung des integer vitae s. 11 kann ich mich nicht anschlieszen. 'ein andermal lebt der dichter als landmann in einem waldthale Sabinums.' ich denke seit 33 lebte er fast immer in seinen Sabina, als landmann in unserem sinne doch wohl nicht. 'sein leben ist ohne makel, sein herz rein und schuldlos.' das von sich zu behaupten, wäre Horaz nicht eingefallen. 'er liebt die Lalage mit dem gesichtchen, das so süsz lachen kann, und mit dem süszen laut der stimme.' ich halte den bekannten schlusz dieses gedichts für eine betonung seines dichterischen berufs im anschlusz an die carmina Aeolia, dem er immer getreu bleiben zu wollen erklärt. zuzugeben ist, dasz man an dem lupus in Sabina, der inermem fugit, nicht anstosz zu nehmen braucht im hinblick auf die berichte von den wundern seiner kindheit III 4. aber gar zu überschwänglich und modern klingt es, wenn Plüss in folge dieser wolfs-

flucht nun in Horaz ein kühnes, thatenfreudiges verlangen entstehen läszt, 'seine reine liebe auch in unendlicher ferne von der geliebten, auch unter allen schrecken der natur zu bewähren'. um sich von solchen hyperidealitäten abzuwenden, braucht man nur zu vergleichen, was er von dieser Lalage II 5 in welchen massiven, derben bildern und worten sagt! so wie Plüss es sich denkt, hat kein antiker dichter geliebt, — das ist modernes Werthertum!

Groszartig ist die behandlung der sechs Römeroden, die den grösten teil des buches umfaszt s. 185—295. so schön und erquickend ist noch nie über diese gedichte gesprochen worden. Plüss hat uns hier einen Horaz geschaffen, der würdig ist für alle zeiten, für unsere nicht zum wenigsten, als sacerdos puerorum seines hohen berufes zu wahren. ich spreche ihm meine begeisterte zustimmung aus, wenn er mit den worten schlieszt:

'Wie die chorlieder des Horazischen dramas den kampf des helden wider welt und schicksal begleiten und die empfindungen der mitfurcht und des mitverlangens, der mitfreude und des mitleides wachsend zum schönen ausdruck bringen, so begleiten die Römeroden jenen kampf des römischen volkes, worin es, nach den bürgerkriegen und den zeiten der aufklärung und der übermäszigen cultur, um ein neues, befriedigendes dasein kämpft, aber, unter dem fluch alter geschlechtsschuld in sich selbst zwiespältig, kämpfend unterliegt.' herliche gedanken voll ernst und würde treten uns in diesem schönen werke entgegen. hören Sie und bewundern Sie nur dies:

'Das frömmste geistliche lied stellt, insofern es ein kunstwerk ist, die religiöse welt nicht als wahr, sondern als schön dar, und umgekehrt kann ein im religiösen leben der wirklichkeit skeptischer mann das innere bedürfnis haben, sich als dichter seine schöne welt mit vorstellungen des religiösen lebens zu erbauen. ich meine mit dem zuletzt gesagten nicht etwa, ein solches lied sei, was man nennt, poetische phrase; die religiöse idee befriedigt vielleicht tief innerlich das gemüt des dichters, eben durch ihre schönheit.'

Vieles ist sehr anregend, aber zu umständlich, zu künstlich. dazu zähle ich die ermüdend lange, und oft wunderbar seltsam gestaltete betrachtung von II 6. Horaz hat schiffbruch gelitten mit seinen bestrebungen für vaterland und freiheit, er ist des lebens in einem augenblicke, wo das alte leben in nichts versunken ist, und neue wege andern strebens ihm noch verschlossen sind, müde. wir finden ihn in einer stimmung, den noch nicht dreiszigjährigen, wie sie Goethe in dem nachtlied seines wandrers ausspricht, auch er noch in der blüte des lebens, in demselben alter. er sehnt sich nach einer ruhe- und friedvollen existenz. 'was soll all der schmerz und lust, süszer friede komm', o komm in meine brust.' und 'selig wer sich vor der welt ohne hasz verschlieszt, einen freund am busen hält und mit dem genieszt'. einen solchen besitzt Horaz in seinem Septimius, der mit ihm durch not und tod gehen würde. sein innigster wunsch geht nur dahin, in Tibur, in den Sabinerbergen, die er selbst so

schön beschrieben hat, den hafen der ruhe finden zu können, wo so viele andere zur ruhe gekommen sind, dort würde er genesen von allem harm der vergangenheit. sollten des schicksals feindliche mächte ihm diese schöne ruhestätte versagen, so wäre Tarent der ort seiner sehnsucht, dessen schönheit er sich mit hellen farben ausmalt. dahin, dahin will ich mit dir, o mein geliebter ziehn, dahin zieht es mich mit magischer gewalt (postulat) und wenn ich einst werde gestorben sein, sollst du mir dort die letzten ehren erweisen. sein wunsch bezüglich Tiburs wurde schöner erfüllt, als es sich seine kühnsten träume vorgestellt hatten. hoc erat in votis. — auctius atque Di melius fecere. der müde fahrende hatte sein heim. ich hân mîn lêhen, al die werlt! ich hân mîn lêhen! nû enfürhte ich niht den hornunc an die zêhen. der edel künec, der milte künec hât mich berâten, daz ich den sumer luft und in dem winter hitze hân. — Bene est, nil amplius oro. der hafen war erreicht. — Die Plüss'sche exposition auf 11 groszen seiten ist zu künstlich, umständlich, grüblerisch und vielfach wunderlich, namentlich da, wo er sich abmüht zu ergründen, warum Horaz in Tarent gerade s t e r b e n will. nun, dasz er in trüber stimmung an sein ende denkt, ist doch nicht so wunderbar. den wahren frieden bringt erst der tod. aber erst will er auch leben in Tarent. er denkt es sich nur so schön, dasz in seiner letzten stunde ein treuer freund ihm die augen zudrücken wird. so kehrt das gedicht zum ausgang, der ewigen freundschaft mit Septimius, zurück. — Dasz unserem verfasser der sinn für derben humor vollständig abgeht, das beweist das urteil über den poeten, der da singt: 'im keller sollt ihr mich begraben'. diesen nennt er o f f e n b a r v e r r ü c k t! das ist dieser echte poet, — nulla placere diu nec vivere carmina possunt, quae scribuntur aquae potoribus, — ebenso wenig, wie der, welcher nach echter vagantenart sang: ich will einst bei ja und nein vor dem zapfen sterben!

Sehr künstlich und nicht überzeugend ist auch die erklärung von II 20. die strophe iam iam residunt cruribus asperae pelles wird niemand für unsern geschmack zurechtrücken können, der Römer wird keinen anstosz an ihr genommen haben. Plüss macht aus den asperae pelles für uns wander- und flug s c h u h e! beifall verdient unter vielem andern auch die erklärung der verse II 11 quis devium scortum eliciet domo Lyden? in dem sinne von 'wer lockt uns die eigensinnige Lyde aus d e m hause', nemlich des landguts, während sonst auch dieser aufsatz viel unwahrscheinliches fingiert, namentlich, dasz die Skythen schon drüben über dem Hadriameer stehen sollen, um dem römischen reiche den garaus zu machen. so weit waren die sachen damals auch nach der ansicht der Römer denn doch noch nicht. unangemessen, weil unantik, ist die übersetzung von puer mit 'p a g e', gut die bezeichnung der worte aeternum decus Caesaris III 25 als eine poetische umschreibung für die person des kaisers.

Quo, Musa, tendis?

Lassen Sie sich, mein bester, die lectüre dieses buches nicht entgehen. seine mängel habe ich Ihnen deutlich gezeigt, seine vorzüge können nicht genug gerühmt werden. es ist doch einmal etwas ganz anderes. mein brief ist so umfangreich geworden, dasz ich mir Rosenbergs lyrik des Horaz für das nächste schreiben aufsparen musz. ein dritter bericht soll Ihnen ein urteil über neue ausgaben geben, besonders über die erklärende des Ihnen wohlbekannten Petersburger Horazkritikers. Sie wissen, wen ich meine. das wissen Sie aber nicht, dasz die Perthessche neue sammlung uns eine ausgabe von Rosenberg bringen wird, die wir beide mit ganz besonderem interesse in die hand nehmen werden.

Ihr treuer freund

Meseritz, d. 4 märz 1883. Walther Gebhardi.

(18.)
DER UNTERRICHT IM LATEINISCHEN AUF DEN GYMNASIEN UND DEN REALSCHULEN.
(schlusz.)

Der schriftliche und mündliche gebrauch der sprache.

Die schriftlichen übungen im übersetzen aus dem deutschen bieten dem schüler gelegenheit zur selbständigen verwendung des behandelten sprachmaterials und bilden ein wichtiges moment zur befestigung seiner kenntnisse in der grammatik und stilistik. da der schüler bei diesen übungen genötigt ist, den deutsch gedachten stoff derartig umzudenken, dasz er sich den formen des lateinischen idioms anfügt, so müssen dieselben, richtig betrieben, ein äuszerst wirksames mittel für die erfassung der eigentümlichkeiten der lateinischen sprache überhaupt werden und auch zur vertiefung der schriftstellerlectüre hinsichtlich der richtigen auffassung der grammatischen verhältnisse erheblich beitragen. von rechtem erfolge werden die schriftlichen übungen nur dann begleitet sein, wenn sie im engsten zusammenhang mit den übrigen bestandteilen des lateinischen unterrichts betrieben werden. für die unteren classen erscheint dies selbstverständlich, hier wird jeder lehrer die schriftlichen arbeiten nur dazu benutzen, das behandelte grammatische pensum zur einübung und die gelernten vocabeln zur verwendung und befestigung zu bringen. doch wird hier nicht immer der unterschied in der behandlung der häuslichen und der classenarbeiten beobachtet. die ersteren wird man in VI anfangs gar nicht, und auch späterhin nur in beschränkter anzahl anfertigen lassen. die selbständigkeit, welche eine solche arbeit erfordert, besitzt der

schüler in VI noch nicht, er soll erst dazu erzogen werden. der sextaner soll nur solche arbeiten zu hause anfertigen, die ihn nicht verleiten oder gar nötigen, fremde hilfe in anspruch zu nehmen. das geschieht aber am ersten bei der präparation lateinischer sätze und bei häuslichen exercitien. man darf deshalb weder das erstere von ihm verlangen noch ihm auch die übersetzung mehrerer sätze in das lateinische zumuten. dagegen halte ich es für ganz angemessen, zu jeder stunde je einen oder höchstens zwei sätze mit vollständiger angabe der construction — genau so wie es in der classe geübt ist — schriftlich übersetzen zu lassen. die schriftlichen classenarbeiten dürfen noch keine extemporalien sein. der sextaner wird nur dann im stande sein, einen satz mit wohl überlegter anwendung der sämtlichen behandelten regeln zu übersetzen, wenn er ihn auf dem papier vor sich sieht. auch wird er die nötige spannkraft, um diesen process bei einer anzahl von 5 bis 7 sätzen zu wiederholen, nur dann behalten, wenn er jeden einzelnen satz gleich nach dem dictieren übersetzen musz.

In V wird man dem schüler schon hin und wieder ein exercitium zumuten können, doch müssen auch hier die classenarbeiten vorwiegen und zwar wird man sich zunächst noch mit der schriftlichen classenarbeit (scriptum) begnügen, allmählich aber, wenn der schüler durch reichliche mündliche übungen eine gröszere gewandtheit im schnellen übersetzen erlangt hat, kann auch das extemporale eintreten. im zweiten semester wird man in V alle vier wochen ein exercitium anfertigen lassen, im übrigen aber mit den schriftlichen classenarbeiten und extemporalien abwechseln. auszerdem wird man einige male in der woche kleinere abschnitte aus dem übungsbuch schriftlich übersetzen lassen, die in der classe durchgesprochen und dann von dem schüler in ein besonderes heft eingetragen werden. auch in IV wird man derartige übungen noch mit vorteil vornehmen, während in III und II übersetzungen aus dem übungsbuch nur mündlich zu machen sind, in I aber gänzlich fortfallen. die zur correctur anzufertigenden arbeiten werden in IV und III in derselben reihenfolge angefertigt wie in V, in der II und I wird man in der regel schriftliche classenarbeiten mit exercitien abwechseln lassen, nur ab und zu mag man ein extemporale einschieben, dazu jedoch einen text wählen, der in stilistischer hinsicht keine erheblichen schwierigkeiten bietet.

Für form und inhalt der übungsstücke in den übungsbüchern war die forderung aufgestellt, dasz sie sich unter berücksichtigung gewisser grammatischer und stilistischer pensa an den wortschatz, den die lectüre der betreffenden classen biete, anschlieszen oder gelegenheit zur repetition des früher behandelten sprachmaterials bieten sollten. nach demselben princip wird man bei den exercitien verfahren, die deshalb in der regel dem übungsbuch entnommen werden können. die aufgabe der classenarbeit ist eine andere. hier soll der schüler rechenschaft davon ablegen, dasz er sich den in der letzten

zeit in der classe behandelten stoff gründlich zu eigen gemacht hat. da der gang des unterrichts von verschiedenen, vorher nicht berechenbaren umständen abhängt, so erweist sich das übungsbuch zur verwendung für classenarbeiten als unzweckmäszig. der lehrer wird den text derselben auf grund der lectüre und des zuletzt durchgenommenen grammatischen pensums selber componieren müssen. es geschiebt dies auch wohl überall in den beiden unteren classen, weniger von IV ab aufwärts und zwar teilweise gewis auch aus dem grunde, weil solche compositionen, wenn sie mit der erforderlichen sorgfalt ausgeführt werden, namentlich für den lehrer der oberen classen äuszerst zeitraubend sind. doch wird der lehrer, wenn der unterricht wirklich einheitlich sein soll, diese arbeit auf sich nehmen müssen, die ihm übrigens durch die bereits vorhandenen, ziemlich zahlreichen vorarbeiten, die er in den schriften von Klaucke, Uppenkamp, Köpke u. a. findet, erheblich erleichtert wird. denn ohne zweifel ist es weit weniger schwierig, einen bereits vorhandenen, auf grund eines bestimmten abschnittes der lectüre bearbeiteten deutschen text für einen besonderen zweck umzugestalten als einen solchen ganz selbständig abzufassen.

Auch für die classenarbeiten musz man möglichst frühzeitig zusammenhängende stücke bieten und in ihnen von unten auf stilistische regeln mit zur verwendung bringen. daneben wird man in IV und III regelmäszig ein bestimmtes pensum aus der syntax zu grunde legen; auch in II und I mag dies dann und wann geschehen, hauptsächlich sollen aber in den beiden oberen classen die schriftlichen classenarbeiten zur einübung der zuletzt behandelten stilistischen abschnitte dienen.

Besondere beachtung verdient bei den besprochenen übungen die form des deutschen textes. man hat nicht mit unrecht behauptet, dasz das übersetzen in das lateinische neben der förderung des schülers in grammatischer und stilistischer hinsicht demselben auch eine schätzenswerte hilfe gewähre für die erreichung einer guten übersetzung aus dem lateinischen. dieser satz kann natürlich nur dann gültigkeit haben, wenn der text zu jenen übersetzungsübungen in gutem deutsch gegeben wird, wie man jetzt so ziemlich allgemein verlangt. wenn nun dieser so berechtigten forderung doch noch verhältnismäszig wenig folge geleistet wird, so mag das seinen grund wohl darin haben, dasz bei der gegenwärtig im lateinischen unterricht herschenden zerrissenheit der schüler nicht so weit gefördert werden kann, um den durch die erfüllung jener forderung für ihn entstehenden schwierigkeiten gewachsen zu sein.

Wird dieser punkt aber allseitig ins auge gefaszt, wird dem schüler von unten auf in seinen häuslichen und classenarbeiten nur gutes deutsch geboten, so kann auch der erfolg nicht ausbleiben. es läszt sich dann sogar erwarten, dasz der schüler auf der obersten stufe es dahin bringen wird, einen leichteren deutschen clas-

siker in lesbares latein übertragen zu können, doch freilich, wie ich glaube, nur unter der bedingung, dasz man die übersetzungsübungen auf dieser stufe noch etwas verstärkt. woher aber die zeit nehmen? éin mittel gäbe es, die beseitigung oder wenigstens einschränkung des lateinischen aufsatzes. diese so vielfach erörterte frage tritt infolge der reducierung der lateinischen lehrstunden aufs neue an uns heran.

Wenn früher behauptet ist, dasz mit dem lateinischen aufsatz das gymnasium stehe und falle, so darf man jetzt wohl annehmen, dasz diese meinung in den kreisen der gymnasiallehrer nicht mehr die herschende ist. man hat bei der erörterung der frage über beibehaltung oder beseitigung des lateinischen aufsatzes namentlich hervorgehoben, dasz derselbe durch keine andere übung, insbesondere auch nicht durch die übersetzung classischer stücke aus dem deutschen ins lateinische ersetzt werden könne.

Über diesen letzteren punkt werden die gelehrten wohl schwerlich jemals zur einigkeit kommen[12], er ist auch für die entscheidung der vorliegenden frage durchaus unerheblich. viel wichtiger ist es, zu untersuchen, ob man mit dem lateinischen aufsatz diejenige wirkung, welche man mit demselben bezweckt, bei dem schüler auch thatsächlich erreicht. welches ist nun gegenwärtig der zweck des lateinischen aufsatzes? derselbe stammt bekanntlich aus einer zeit, wo jeder, der auf wissenschaftliche bildung anspruch machte, fähig sein muste, nicht nur einen lateinischen text zu verstehen, sondern auch die sprache selbst mit einiger gewandtheit zu handhaben. bis über die mitte unseres jahrhunderts hinaus muste noch jeder student leidlich lateinisch sprechen und auch schreiben können. bei den disputationen war die lateinische sprache obligatorisch und die dissertationen wurden in allen facultäten lateinisch verfaszt. das lateinschreiben auf der schule hatte also einen praktischen zweck, der heutzutage gänzlich weggefallen ist; nur für den philologen von fach ist gewandtheit im schriftlichen wie im mündlichen gebrauch dieser sprache auch heute noch unentbehrlich.

In der gegenwart macht man für die beibehaltung des lateinischen aufsatzes namentlich den grund geltend, dasz derselbe zum abschlusz der formalen bildung durchaus nötig sei. wie es aufgabe des gymnasiums sei, den schüler durch die behandlung des sprachunterrichts von der receptivität allmählich zur productivität emporzuheben, so müsse auch auf der obersten stufe der beweis geliefert werden, dasz derselbe in der that zum producierenkönnen fortgeschritten sei (vgl. Zitscher in diesen jahrb. 1879 s. 165). andere, wie der anonyme verfasser der schrift 'videant consules usw.' Görlitz 1874, und mit ihm Genthe (aufgaben für freie lat. aufsätze s. 10) betrachten die energische anregung zu angestrengter denkthätig-

---

[12] die lateinische composition hat neuerdings wieder warm befürwortet L. Mezger in diesen jahrbüchern jahrg. 1882 s. 481 ff.

keit[13] als den hauptgewinn des lateinischen aufsatzes. ich erkenne an, dasz der lateinische aufsatz diese letztere wirkung haben wird, wenn der schüler wirklich bis zum producierenkönnen d. h. zu der fähigkeit, sich ohne erhebliche beihilfe der grammatik und des wörterbuchs über ein gestelltes thema in leidlich flieszendem latein auszusprechen, gelangt. die schwierigkeit, dieses zu erreichen, charakterisiert der erwähnte anonymus ganz richtig, wenn er sagt: 'die fähigkeit latein zu schreiben setzt voraus, dasz man das ganze grammatikalische, namentlich syntaktische, material, sowie die besondere natureigentümlichkeit der sprache so in sich verarbeitet habe, dasz man frei von aller gebundenheit durch die gewohnheit der muttersprache im fremden element heimisch sei.' aber das erreicht eben der durchschnittsprimaner gegenwärtig nicht mehr. unsere schüler wurzeln allzu tief im modernen leben, als dasz sie sich von der 'gebundenheit durch die gewohnheit der muttersprache' befreien und in der auf durchaus antimoderner denkweise beruhenden lateinischen sprache völlig heimisch werden könnten. das war früher möglich, wo das latein thatsächlich den mittelpunkt des gymnasialunterrichts bildete. damals wurde diese sprache nicht nur in den lateinischen stunden weit mehr mündlich angewandt, auch die griechischen schriftsteller wurden lateinisch interpretiert und selbst in anderen lehrstunden, z. b. in der religion bediente man sich vielfach dieser sprache. dazu kam ferner die alleinherschaft derselben auf dem gebiete der wissenschaftlichen schriftstellerei und der dadurch bedingte grosze umfang der lateinischen lectüre sowie endlich die begeisterung für die alten sprachen überhaupt. jetzt liegen die verhältnisse wesentlich anders. die anwendung der sprache ist beschränkt auf die dürftigen übungen in den wenigen lateinischen stunden, andere interessen, andere lehrgegenstände nehmen den schüler in hervorragendem masze in anspruch, verhindern eine nachhaltige versenkung in das lateinische idiom und machen ein hineinleben in die antike denkweise — die notwendige vorbedingung für den freien gebrauch der lateinischen sprache — unmöglich. wenn sich aber herausstellt, dasz der normal begabte schüler jetzt selbst bei einer einheitlichen gestaltung des unterrichts nicht mehr den grad von gewandtheit im freien gebrauch der sprache erreichen kann, welcher erforderlich ist, wenn der lateinische aufsatz eine für die erstrebte formale bildung fruchtbare übung werden soll, so wäre es zweifellos ein schwerer didaktischer fehler, ihn auch fernerhin zu nötigen, ein so groszes masz von zeit auf eine übung zu verwenden, die ihn einmal, weil er an einem rechten erfolg verzweifeln musz, mit unlust erfüllt und ihn ferner abhält, sich anderen ersprieszlicheren beschäftigungen zuzuwenden. darum empfiehlt es sich jedenfalls, die zahl der zu fertigenden lateinischen aufsätze derartig zu

[13] so auch Steinmeyer nach Rothfuchs 'beiträge z. meth. d. altsprachl. unterr.' s. 50.

beschränken, dasz dadurch nicht mehr die möglichkeit genommen wird, andere schriftliche übungen, deren wert für die formale bildung von keiner seite bezweifelt wird, energisch zu betreiben. der aufsatz würde damit notwendigerweise als examenarbeit fallen müssen. man könnte sogar an eine gänzliche beseitigung desselben denken. allein eine solche würde ich trotz der oben angeführten gründe nicht befürworten und zwar nicht allein aus rücksicht auf den zukünftigen philologen, sondern auch weil ich mit Genthe[14] der meinung bin, dasz der aufsatz bei richtiger behandlung zu einem wirksamen mittel für die vertiefung der lectüre gemacht werden kann. demnach würde ich verlangen:

1) dasz der lateinische aufsatz sich aufs engste an die lectüre anschliesze und wesentlich ein referat über das in der classe gelesene sei;

2) dasz man von dem schüler nicht ein streng Ciceronianisches latein fordern möge, sondern ihm namentlich hinsichtlich der phraseologie auch gestatte, das bei andern prosaikern gelesene zu verwenden;

3) dasz die zahl der jährlich zu liefernden aufsätze auf drei bis vier herabgesetzt werde.

Zieht man in erwägung, wie viel zeit durch realisierung meiner vorschläge gewonnen würde für das betreiben wirklich fruchtbringender übungen im lateinschreiben, so wird man vielleicht zugeben, dasz bei der neuen behandlungsweise voraussichtlich auch in den freien arbeiten bessere resultate als bisher erzielt werden würden.

Die übungen im lateinsprechen hatten früher die erreichung der für den akademisch gebildeten unentbehrlichen fertigkeit im mündlichen gebrauch der sprache zum zweck. trotzdem dieser zweck, wie schon bemerkt, jetzt fortgefallen ist, hat man das lateinsprechen auf den gymnasien doch beibehalten und zwar namentlich aus drei gründen, erstens nemlich weil es die denkthätigkeit übe, sodann weil es ein rasches verständnis der schriftsteller fördere[15], und endlich weil es das sprachgefühl entwickele und somit die beste vorübung für die freien arbeiten bilde. man wird das gewicht dieser gründe anerkennen müssen und die sprechübungen auch in zukunft beibehalten; es fragt sich nur, in welcher weise dieselben zu betreiben sind. freie disputationen, wie sie Wichert empfahl und mit bestem erfolge ausführen liesz, müssen schon aus mangel an zeit unterbleiben; die lateinische interpretation der schriftsteller, bei welcher sonst auch wohl der schüler zum sprechen herangezogen wurde, wird jetzt fast allgemein verworfen, teils weil sie zu zeitraubend ist, teils weil sie nicht die garantie bietet, dasz der schüler dadurch zum genauen verständnis einer schwierigeren stelle gelange.

[14] aufgaben für freie lateinische arbeiten s. 10.
[15] vgl. Eckstein 'lateinischer unterricht' in der Schmidschen encyklopädie des gesamten erziehungs- und unterrichtswesens bd. XI s. 688.

mithin werden sich die sprechübungen zu beschränken haben auf eine freie wiedergabe des in der classe gelesenen. dadurch dasz auch diese übung sich eng anschlieszt an die lectüre, findet die durchführung des princips der einheit des unterrichts ihren abschlusz. — Mit recht hat man in neuerer zeit wert darauf gelegt, dasz mit den sprechübungen schon in den unteren classen begonnen werde, damit der schüler die befangenheit, welche ihn anfänglich beim mündlichen gebrauch einer fremden sprache behersche, möglichst bald ablege. doch musz ich mich dagegen erklären, dasz man bereits in sexta mit dem lateinsprechen anfange. es verbietet sich dies zunächst schon dadurch, dasz in dieser classe noch gar kein zusammenhängender inhalt geboten werden kann, auf den die übungen sich zu beziehen hätten. sodann aber stehen dieselben mit dem zweck des propädeutischen unterrichts in der sexta überhaupt im widerspruch. dem sextaner soll das vollständige construieren eines jeden satzes zur selbstverständlichen gewöhnung werden, bei sprechübungen ist aber ein construieren überhaupt nicht möglich, man würde also durch zu frühes beginnen derselben jener gewöhnung nur entgegenarbeiten.

In V, wo neben der gründlichkeit des grammatischen verständnisses auch bereits schnelle auffassung des gedankens ins auge gefaszt wird und wo die lectüre zusammenhängender stücke ihren anfang nimmt, wird man auch mit den sprechübungen beginnen, indem man dem schüler einfache fragen über den inhalt eines gelesenen stückes vorlegt und ihn dieselben lateinisch beantworten läszt. die übungen werden sowohl in dieser als auch in den folgenden classen auf ein knappes masz zu beschränken sein; man wird sich für gewöhnlich damit begnügen, beim anfang der lehrstunde über das in der voraufgegangenen lection gelesene berichten zu lassen. damit ist nicht ausgeschlossen, dasz man gelegentlich eine halbe stunde dazu bestimmt, um einen längern abschnitt von besonderem interesse von den schülern lateinisch darstellen zu lassen. so habe ich z. b. mit den obertertianern die schlacht bei Pharsalus besprochen, indem ich parallel mit der mündlichen darstellung einen schlachtplan an die wandtafel zeichnen liesz, und dabei die beobachtung gemacht, dasz die schüler diesen übungen eine lebhafte teilnahme widmeten. auch in den oberen classen wird man die sprechübungen in mäszigen grenzen halten müssen. der fortschritt wird darin bestehen, dasz man den schüler hier zur bildung umfangreicherer oder zur aneinanderreihung mehrerer sätze veranlaszt.

Wenn wir nun, wie oben gesagt, auf erzielung eines rein Ciceronianischen lateins in den freien arbeiten der primaner verzichten müssen, so werden wir auch bei den sprechübungen unsere anforderungen in stilistischer hinsicht nicht allzu hoch spannen dürfen. zwar werden wir fordern, dasz der schüler sich auch beim lateinsprechen im satz- und periodenbau den Cicero zum muster nehme, doch werden wir ihm unbedenklich die verwendung des Livianischen und Taci-

teischen wort- und phrasenschatzes gestatten dürfen. gelingt es uns, den schüler so weit zu fördern, dasz er über ein capitel des Tacitus oder Quintilian, wenn auch unter benutzung des bei dem betreffenden autor vorgefundenen wortmaterials, so zu referieren vermag, dasz sein vortrag im allgemeinen das gepräge des Ciceronianischen stiles trägt, so dürfte dies die höchste leistung sein, welche wir von einem normal begabten primaner erwarten können.

B. Der lateinische unterricht auf den realschulen.

Über die behandlung des lateinischen unterrichts auf der realschule habe ich nur wenig zu bemerken. durch die erhöhung der stundenzahl ist das latein auch auf dieser schule zu einem lehrgegenstande ersten ranges erhoben worden. allerdings bleibt trotz dieser erhöhung die stundenzahl noch erheblich hinter der zurück, welche das gymnasium dem in rede stehenden lehrgegenstand widmet. allein daraus folgt lediglich, dasz die ziele des unterrichts auf der realschule andere sein müssen; dagegen wird man von dem realschüler dieselbe sicherheit in der beherschung des erworbenen sprachmaterials verlangen, wie von den gymnasiasten. da eine solche aber nach meiner ansicht nur zu erreichen ist durch eine einheitliche gestaltung des gesamten lateinischen unterrichts, so wird man auch auf der realschule die oben dargestellte lehrmethode unter zugrundelegung einheitlich angelegter lehrmittel zur anwendung zu bringen haben.

Ich fasse das ergebnis meiner erörterungen in folgende sätze zusammen:

1) beim lateinischen unterricht musz die lectüre den eigentlichen mittelpunkt bilden.

2) der grammatisch-stilistische unterricht hat nicht den zweck, dem schüler ein möglichst umfangreiches einzelwissen zu überliefern, er soll denselben vielmehr befähigen, die bei der lectüre gewonnene kenntnis auch beim übersetzen ins lateinische selbständig zu verwerten.

3) der lernstoff ist in der formenlehre, syntax und stilistik auf diejenigen thatsachen zu beschränken, welche dem schüler in der lectüre wiederholt entgegentreten.

4) bei der behandlung der syntax und stilistik musz vorwiegend das inductive verfahren anwendung finden. die verschiedenen gebiete der syntax sind erst, nachdem der schüler auf inductivem wege bei der lectüre ein verständnis für die einzelnen erscheinungen gewonnen hat, nach der grammatik systematisch durchzunehmen.

5) die lehrmittel müssen für den ganzen cursus einheitlich angelegt sein.

6) bei der bearbeitung des grammatischen und stilistischen lehrbuches ist die gröstmögliche summe praktischer erfahrung zu grunde zu legen. die zusammenstellung dieser bücher erfolgt am

besten durch eine aus praktischen schulmännern bestehende, zu diesem zwecke eingesetzte commission.

7) der den deutschen übungsstücken zu grunde zu legende wortschatz musz sich wesentlich der lectüre der einzelnen classen anschlieszen oder zur wiederholung des früher gelernten gelegenheit bieten.

8) für die schriftlichen übungen im übersetzen ins lateinische sind vom zweiten semester der quinta ab nur zusammenhängende stücke zu wählen.

9) das vocabellernen ist bis zur quarta auszudehnen. die in der lectüre vorkommenden, wichtigeren phrasen hat sich der schüler bis zur prima regelmäszig einzuprägen; deshalb sind von zeit zu zeit repetitionen derselben zu veranstalten.

10) die häuslichen exercitien sollen dem schüler gelegenheit bieten, das früher behandelte sprachmaterial zu wiederholen, die schriftlichen classenarbeiten (scripta) aber den beweis liefern, dasz der schüler sich den in den letzten wochen durchgenommenen stoff angeeignet hat. die letzteren sind in der regel von dem lehrer selbst zu componieren.

11) in den lectürestunden sind grammatische erörterungen möglichst zu meiden und ist die aufmerksamkeit des schülers namentlich auf den inhalt des gelesenen zu lenken.

12) die zu memorierenden stellen, welche aus der lectüre zu entnehmen sind, müssen von dem lehrercollegium für alle classen vereinbart werden.

13) der lateinische aufsatz ist als examenarbeit zu beseitigen. die zahl der jährlich zu liefernden aufsätze, welche nur den zweck haben sollen, den schüler zu einer gründlichen selbständigen wiederholung der lateinischen classenlectüre anzuregen, ist auf drei bis vier herabzusetzen.

14) die sprechübungen sind von quinta ab und zwar im anschlusz an die lectüre zu betreiben.

Greiz. Ludwig Zippel.

24.

DAS FRANZÖSISCHE IM GYMNASIALUNTERRICHT.

Eine in der jüngsten zeit lebhaft besprochene pädagogische frage, die überbürdungsfrage, hat seit kurzem ihre lösung gefunden. die unterrichtsministerien von Preuszen und Sachsen — und jedenfalls werden die der thüringischen staaten bald nachfolgen — haben, unter voller wahrung des fundaments der gymnasialen bildung, durch beschränkung der ziele in einzelnen fächern, durch verlegung eines schwierigen lehrgegenstandes auf eine spätere altersstufe, durch

vermehrung der lehrstunden in einigen bisher etwas kärglich bedachten disciplinen, endlich durch minderung der schriftlichen arbeiten eine durchgreifende reform des lehrplans der gymnasien ins leben gerufen, eine reform, die es auch dem mäszig begabten schüler künftighin ermöglichen wird, in allen fächern die durch die lehrordnung vorgeschriebenen ziele, ohne gefahr für seine körperliche entwicklung, zu erreichen. wir hoffen zuversichtlich, dasz diese änderung zum segen unserer gymnasien ausschlagen werde, dasz die jugend der neuen ära wieder eine recht lebens- und lernfrische werde, eine jugend, die nicht in banausischem genusz, nicht in äuszeren erfolgen allein, sondern vor allem in der freude an wissenschaftlicher arbeit, im streben nach idealen zielen ihre befriedigung sucht und findet.

Nachdem also durch behördliche erlasse in betreff der überbürdung abhilfe geschaffen worden ist, hat die gesamte reformlitteratur, die sie hervorgerufen, ihren abschlusz gefunden, und die mancherlei, zum teil wunderlichen verbesserungsvorschläge haben nur noch historisches interesse. wenn der verfasser dieses artikels dennoch auf einen dieser vorschläge zurückkommt, und ihn, obwohl er nicht berücksichtigt worden ist, einer eingehenden erörterung unterwirft, so bestimmen ihn dazu verschiedene gründe.

Durch die neue lehrordnung ist dem französischen mehr unterrichtszeit gewährt worden; es ist für quinta in Preuszen mit 4, in Sachsen mit 3, für quarta mit 5 stunden und von untertertia bis oberprima mit je 2 stunden wöchentlich angesetzt worden. es ist dies eine änderung, die von den beteiligten kreisen mit groszer freude aufgenommen worden ist, da man nun hoffen darf, dasz in einem fache, welches bisher im gymnasialen lehrplan eine, gelind gesagt, sehr bescheidene stellung einnahm, doch auch erfolge erzielt werden können, die lehrer und schüler befriedigen und auf denen das spätere leben weiterbauen kann. eine derartig wohlwollende stellung zu diesem fache war in den verschiedenen reformvorschlägen nicht zu finden. manche gönnten ihm den status quo ante, in quinta 2—3, von quarta bis oberprima je 2 stunden, andere forderten seine verlegung nach untertertia, wieder andere die verlegung nach untersecunda, selten mit einer erhöhung der bisher in diesen classen angesetzten 2 stunden auf 3 in den ersten zwei jahren, einige wünschten die versetzung des französischen unter die facultativen lehrgegenstände, und das schriftchen, mit dem wir uns in dem nachfolgenden artikel beschäftigen wollen, forderte sogar die vollständige verweisung des französischen aus dem gymnasialunterricht. wir glauben nicht, dasz diese radicale forderung im sinne vieler gewesen sein mag, immerhin ist nicht zu leugnen, dasz man dem genannten fache im kreise der gymnasiallehrer im allgemeinen wenig geneigt ist. dieser mangel an sympathischer unterstützung, der in dem obigen vorschlag seinen schärfsten ausdruck gefunden hat, veranlaszt den verfasser dieser zeilen, auf jenes schriftchen zurück-

zukommen. er will es versuchen, die in demselben gegen beibehaltung des französischen im lehrplan der gymnasien vorgebrachten gründe zu widerlegen und die noch vielfach vorhandenen vorurteile über den bildungswert dieser sprache zu zerstreuen.

Das zu besprechende schriftchen ist verfaszt von dr. W. Pohlmann, ordentlichem lehrer am gymnasium zu Neuwied, und führt den titel: 'beiträge zur umgestaltung des höheren schulwesens; 1s heft: zur umgestaltung des gymnasiallehrplans.' 55 s. der verfasser kommt nach ziemlich eingehenden erörterungen zu folgenden sätzen:

1. das gymnasium hat die aufgabe, seinen zögligen weniger breites, aber desto tieferes wissen zu übermitteln;

2. zur erreichung dieses zweckes hat man zweierlei zu thun:

a) man musz die anzahl der gymnasialfächer beschränken und die dadurch freiwerdenden stunden zur verstärkung der verbleibenden fächer verwenden;

b) man musz den unterricht in den oberen classen dadurch concentrieren, dasz man geeignete fächer in die unteren und mittleren classen verlegt.

Als fächer, die ganz zu beseitigen sind, werden französisch — und damit selbstverständlich auch das hie und da als facultativer lehrgegenstand eingeführte englisch —, sowie hebräisch genannt; zurückzuverlegen, wenngleich in ihrer gesamtstundenzahl nicht zu kürzen, sind mathematik und naturwissenschaften. diese beiden fächer erfahren in den unterclassen eine wesentliche verstärkung, hören aber mit untersecunda auf. der gymnasiallehrplan würde nach Pohlmann von obersecunda bis oberprima enthalten: 11 st. latein, 9 st. griechisch, 5 st. geschichte und erdkunde, 5 st. deutsch und 2 st. religion.

Es ist überflüssig, darüber zu sprechen, ob die durchführung dieser gewis wohlgemeinten Pohlmannschen vorschläge den gymnasien zum vorteil gereicht haben würde. nur das éine werde hier gesagt. wir meinen, dasz die erhöhung der lehrstunden in den alten sprachen nicht auch notwendiger weise eine erhöhung des interesses an ihnen zur folge haben musz. uns beschäftigt die frage: kann das gymnasium, ohne nachteil für die gesamtbildung seiner zöglinge, des französischen entbehren? — Hr. P. antwortet darauf: ja. prüfen wir die von ihm vorgebrachten gründe.

Als ersten grund führt er folgendes an: 'was die formale bedeutung des französischen unterrichts anbetrifft, so erleidet es wohl keinen zweifel, dasz der altsprachliche unterricht für die ausbildung des jugendlichen geistes mindestens dasselbe leistet, wie der neusprachliche.' hr. P. argumentiert in folgender weise: der grammatische unterricht hat die aufgabe, die formale bildung des jugendlichen geistes zu bewirken; das gymnasium führt den schüler in die zwei hauptsprachen des altertums ein; der unterricht in denselben genügt vollständig, diese formale bildung zu vermitteln; eine dritte

sprache ist überflüssig, um so mehr, wenn sie, wie dies bei dem französischen der fall ist, eine überaus leichte ist.

Zunächst ein wort über die oft behauptete leichtigkeit des französischen. hr. P. spricht davon s. 26 seines schriftchens, wo es heiszt: 'derjenige, welcher die classischen sprachen gründlich betrieben hat, kann sich mit verhältnismäszig groszer leichtigkeit eine tüchtige kenntnis des französischen aneignen, wofern er nur die erforderlichen hilfsmittel zur hand hat.' hr. P. glaubt sich zu diesem urteil um so mehr berufen, als er sich auf der universität mit französisch beschäftigt, auch in diesem fach unterrichtet hat. ich könnte hrn. P. darauf mit einem fall aus dem leben antworten. ein realschüler meldet sich, einige wochen vor weihnachten, zur aufnahme in die untersecunda eines gymnasiums. der betreffende rector macht ihn darauf aufmerksam, was im lateinischen und griechischen für diese classe verlangt wird. obgleich der junge mann griechisch noch nicht getrieben hatte, auch im lateinischen noch nicht auf dem standpunkte der untersecunda angekommen war, hat er doch in der kurzen zeit bis ostern, ohne seinen sonstigen unterricht zu versäumen, das fehlende erlernt (jedenfalls weil er die erforderlichen hilfsmittel zur hand hatte), so dasz er unbedenklich nach untersecunda aufgenommen werden konnte. bemerkt werde noch, dasz sich dieser schüler auch in der folge vortrefflich bewährt hat. wer wollte wohl aus einem solchen fall schlieszen, dasz das griechische eine leichte sprache sei? so kann es ja auch vorkommen, dasz jemand in späteren jahren verhältnismäszig schnell französisch lernt, wenn äuszere verhältnisse ihn dazu nötigen. damit ist aber die leichtigkeit der sprache an sich nicht bewiesen. gleichwohl hört man diese behauptung sehr oft. wie kommt man dazu? die elemente der sprache sind, im verhältnis zu den elementen des griechischen und lateinischen, ohne zweifel leicht zu erlernen, wenn man, was aber hier sehr wesentlich ist, von der aussprache absehen will. allein, je weiter man fortschreitet, je tiefer man eindringt in die feinheiten der syntax, je sorgfältiger man die unterschiede der synonymen begriffe studiert, je mehr man sich mit dem unendlich reichen sprachschatz, der dem französischen vornehmlich seit der zeit der romantik zugeflossen ist, bekannt macht, desto mehr lernt man diese sprache achten. dazu kommt, dasz man das französische häufig nur nach einer tragödie Corneilles oder Racines beurteilt, von der neueren litteratur aber keine vorstellung hat. ein erfahrener schulmann, der preuszische director dr. Weck sagt darüber in seinem referat über den französischen unterricht auf gymnasien (vgl. verhandlungen der 5n preuszischen directorenconferenz in der provinz Posen 1879, 3r band s. 101): 'auch die schwierigeren schriftsteller des 17n und 18n jahrhunderts stellen weit geringere anforderungen, als die modernen, mit dem wunderbaren rüstzeug der romantik arbeitenden, oder selbst als redner und philosophen der revolutionsperiode. Emile Souvestre ist sicher einer

der leichtesten und harmlosesten unter den neufranzösischen autoren, aber man gebe dem abiturienten, der mit seinem 'classiker' ganz leidlich fertig wird, nur eine halbe seite von ihm zu übertragen — aus dem stegreif natürlich und ohne lexikon — und man wird sehen, wie weit er kommt.' jeder, der das französische eingehend studiert hat, wird ohne weiteres zugeben, dasz die erlernung dieser sprache eben auch mit groszen schwierigkeiten verbunden ist. doch dies allein könnte, wenn es sich nur um den formalen bildungswert handelt, die notwendigkeit dieser sprache für das gymnasium noch nicht erweisen. es gilt zu zeigen, dasz der französische grammatische unterricht eigentümliche vorteile gewährt.

Da ist in erster linie auf den groszen nutzen hinzuweisen, den das französische für bildung der sprachorgane und des gehörs bietet. soll dieser nutzen eintreten, ist es allerdings notwendig, dasz der lehrer, namentlich der unteren stufe, nicht nur selbst eine gute aussprache des französischen besitzt, er musz auch mit eiserner energie den nicht leichten kampf gegen die dialektische aussprache, zu der unsere schüler nur allzu sehr hinneigen, aufnehmen. wenn der quintaner an die deutliche aussprache von b und p, d und t, scharfem und weichem s, kräftigem r gewöhnt worden ist, wenn er es gelernt hat, die nasal- und mouillierten laute richtig zu bilden, wenn beim lesen darauf geachtet wird, dasz er gut gebunden, unter beachtung des schwächern worttons und des stärkern satztons liest, so wird eine solche übung auch auf sein sonstiges lesen und vortragen eine heilsame förderung ausüben. und wie will das gehör gebildet sein, ehe es gelingt, französisch vorgesprochenes sofort aufzufassen! treffend weist dies director Weck in folgenden worten nach (vgl. s. 97): 'die besonderen consonantischen und vocalischen laute, denen der lernende hier zum ersten male begegnet, oder die er doch in der muttersprache nach seiner bequemlichkeit zu behandeln gewohnt ist, wie anderseits die physische gymnastik, welche der zwang einer scharfen auffassung und wiedergabe des gehörten veranlaszt, machen das französische zu einem in seiner art geradezu unersetzlichen bildungsmittel. ebenso wesentlich aber scheint mir der gewinn zu sein, der auf dem auferlegten und geübten gesetz einer guten aussprache für die lautliche behandlung des mütterlichen idioms sich ergibt. denn mag vom historischen und sprachwissenschaftlichen standpunkt aus die conservierung unserer zahllosen deutschen mundarten noch so interessant erscheinen, so wird doch auch dem leidenschaftlichsten germanisten schwerlich die art gefallen, in welcher ein groszer teil unserer gebildeten sein geliebtes deutsch zu tractieren pflegt. provinzielle und locale unarten sind da oft nicht einmal das schlimmste, sondern das saloppe wesen, das in der charakterlosen accentuierung, dem breittreten und verschlucken von silben, der rücksichtslosen unterordnung der gedanken und sätze unter unsere bequemlichkeit besteht. in Frankreich hat man keine nachsicht für solche dinge und umgekehrt ist die erlernung des fran-

zösischen das beste correctiv für unsere nachlässigkeit auf diesem gebiete.'

Auszer der aussprache zeigt das französische schon auf der untersten stufe so viel charakteristisches, von den alten sprachen und unserer eignen abweichendes, dasz die entwicklung des jugendlichen geistes durch das erfassen dieser eigentümlichkeiten wesentlich gefördert werden kann. ich erinnere nur an das substantivische und adjectivische, gebundene und selbständige pronomen, an den gebrauch von en und y, an die reflexiven verben, an die negation. man lasse nur je m'assieds oder je m'en vais in der verneinten, fragenden und verneint-fragenden form durchconjugieren! und ebenso treten uns in der syntax gar viele eigentümlichkeiten entgegen, vor allem die wortfolge, die verschiedenen participialconstructionen, die lehre vom conjunctiv, der infinitiv mit verschiedenen präpositionen. auch hier berufe ich mich auf das urteil Wecks (vgl. s. 102): 'über den gymnastischen wert der fein und kunstvoll ausgebildeten syntax aber noch viele worte zu verlieren, hiesze eulen nach Athen tragen. keine der romanischen sprachen, ja keine der modernen sprachen überhaupt kommt dem französischen meines wissens darin gleich, am allerwenigsten aber das englische, dessen vorzug auf einem ganz andern, für die schule weit minder faszbaren und bedeutsamen gebiete liegt.' gegenüber den syntaktischen freiheiten anderer sprachen tritt uns hier ein festes gesetz — das ist ein w e s e n t l i c h e s charakteristicum des französischen — entgegen, 'ein gesetz, so klar und durchsichtig, so geistvoll und reich entwickelt, wie nur in irgend einer der alten sprachen. — Nur in wenigen fällen scheint der logisch schöpferische geist, der es hervorgerufen, ermattet zu sein — ich will etwa an die farblose oratio obliqua erinnern' (vgl. s. 98).

Es ist jedoch noch manches andere hinzuzufügen, was zu gunsten des französischen spricht. nach einer seite hin fängt der französische unterricht erst neuerdings an, seinen bildenden einflusz geltend zu machen, das ist nach seite der s p r a c h v e r g l e i c h u n g. bisher gab man den unterricht in dieser sprache meistens ohne bezugnahme auf die e n t w i c k l u n g derselben; höchstens wo sich ein vergleich von selbst aufdrängte, wurde des verhältnisses zwischen mutter- und tochtersprache gedacht. dies ist seit einer reihe von jahren anders geworden. die für die gymnasien bestimmten grammatiken pflegen sich jetzt gern durch die dem titel beigefügte erklärung: 'mit zugrundelegung des lateinischen' — 'grammaire basée sur le latin' usw. zu empfehlen. es ist freilich mit dieser basis manchmal recht herzlich schlecht bestellt, sie geht vielfach über einen hinweis auf das lateinische wort, beziehentlich die lateinische regel nicht hinaus, ein hinweis, der hie und da eher schädlich als nützlich sein kann, wenn die schüler auf etwas für sie schwerverständliches und ohne bezugnahme auf die mancherlei durchgangsformen schwer zu erklärendes aufmerksam gemacht werden.

der verfasser dieses artikels ist auch, dies werde von vorn herein bemerkt, nicht der ansicht, dasz diese sprachvergleichenden übungen schon auf der ersten stufe und in dominierender weise eingeführt werden sollen. dies würde entschieden ein vergessen des schulstandpunktes und schulbedürfnisses sein. allein, was gerade auf gymnasien mit erfolg betrieben werden kann, ist ein hinweis auf gewisse hauptgesetze der sprachentwicklung.[1] diese gesetze sollen aber nicht vom lehrer gegeben, sondern vom schüler selbst aus consequent gesammelten beispielen gefunden werden, dadurch kann der noch vielfach verbreiteten ansicht, das französische sei nichts weiter als ein corrumpiertes latein, am besten begegnet werden. ja, ich sollte meinen, solche übungen müsten einem tüchtigen jungen das latein noch viel lieber machen, wenn er sieht, dasz die sprache, der er so viel zeit und fleisz gewidmet, die er liebt, weil sie die sprache eines tapfern und tüchtigen volks war, nicht mit diesem verschwunden ist, sondern lebenskräftig bis in unsere zeit hineinreicht. der breite strom hat sich in mächtige arme geteilt, die segenspendend durch die jahrhunderte dahinrauschen. wohl wandelt sich gar manches, aber diese wandlungen sind nicht willkürliche, sondern folgen festen gesetzen.

Um der wichtigkeit dieser übungen willen erlaube ich mir noch einige speciellere angaben darüber zu machen. es sind vom schüler in seinem präparationsheft verschiedene wörter mit der stammsilbe au zusammengestellt worden, z. b. aube, aune, autre, faucon, faux falsch, la faux die sense, haut, saut, sauf usw., dazu verbformen, wie je vaux, il faut, sauver usw.; eine vergleichung mit den entsprechenden lateinischen wörtern führt ihn von selbst zu der regel, dasz das al im lateinischen mit nachfolgendem consonant im nordfranzösischen au geworden ist. erfährt er weiter etwa bei camp und champ, campagne und champagne, cappe und chappe, oder carte und charte, dasz sich das neufranzösische verschiedene eigentümlichkeiten der dialekte des altfranzösischen bewahrt hat, dasz also ch nur dialektisch für das lateinische c eintritt, so versteht er sofort chaud (cal[i]dus), chauffer (cal[e]facere), chaume (cal[a]mus); ein wort wie chaussée (via calceata) lernt er auf calcĕus — calx, ferner das so oft gebrauchte la sauce auf salsus, a, um zurückführen. nun haben die wörter cheval — chevaux, mal — maux, animal — animaux, selbst die artikelformen au — aux nichts unregelmäsziges mehr für ihn. (aut

[1] als empfehlenswerte werke zur zusammenstellung solcher hauptgesetze sind zu bezeichnen: Brachet 'grammaire historique de la langue française', vor allem aber die einschlagenden grösseren arbeiten von Diez und Littré. bei der behandlung des zeitworts habe ich gern benutzt das kleine schriftchen von Quintin Steinbart 'das französische verb'. die hier gegebenen 19 lautverwandlungsregeln sind sehr nützlich, um das französische zeitwort zu erlernen, wie auch zum verständnis verschiedener substantivgruppen. ebenso können mit erfolg benutzt werden die französischen schulgrammatiken von Körting und Knebel-Probst (4r teil. wortbildung).

die regel, dasz nach au und eu für das plural-s wie auch für die personalendung s x eintritt, wird schon frühzeitig aufmerksam gemacht: château — châteaux; je veux, je vaux usw.) weiter: eine zusammenstellung der wörter, die é im anlaut haben, läszt ihn bald das gesetz finden, s mit folgendem consonant im lateinischen ist im französischen é, selten es geworden: status — état, stella — étoile, spina — épine (alba spina — aubépine), schola — école, spes — espoir, species — espèce. da trifft er auf das schwerere wort équipage. eine leicht erklärliche ideenassociation hat es ihn bisher mit equus in verbindung bringen lassen; wir zerlegen es: age substantivendung, é = s, also zunächst squip; qu tritt für c ein, wenn dieses die harte aussprache behält (public, publique), daher weiter scip. scip, niederdeutsch für schiff, bedeutet in der ältern sprache a u s r ü s t u n g überhaupt (allerdings besonders von f a h r z e u g e n), wie noch der schweizerische bauer unter 'schiff und geschirr' sein sämtliches acker- und hausgerät versteht (vgl. Tobler 'die fremden wörter in der deutschen sprache' s. 28). mit hilfe dieser regel wandelt er weiter écaille in schale, émail in schmelz, éperon in sporn, épervier in sperber usw. und noch ein letztes beispiel solcher übungen. es werden verglichen âme — anima, âne — asinus, frêle — fragilis, mûr — maturus, sûr — securus usw. der circonflex erklärt sich durch die contraction; dabei gewinnt man noch die wichtige regel, im französischen wort hat sich die im lateinischen b e t o n t e silbe erhalten. solche übungen bewirken, dasz die jugend a u f s w o r t m e r k e n l e r n t; sollte dies nicht auf ein noch viel wichtigeres a u f s w o r t m e r k e n — ich meine in sittlicher beziehung — einflusz haben?

In den oberen classen, wohin natürlich besonders diese übungen in der sprachvergleichung zu verweisen sind, kann endlich noch auf eine eigentümlichkeit des französischen aufmerksam gemacht werden, welche Schrader (erziehungs- und unterrichtslehre s. 482) in folgenden worten erwähnt: 'in gleicher richtung fällt die grosze a b l e i t u n g s f ä h i g k e i t ins gewicht, welche das französische bei der w o r t b i l d u n g entwickelt.' auch hierfür ein beispiel. das griechische wort σπάθη mit seinen verschiedenen bedeutungen: spatel, schulterblatt, breites schwert usw. gibt dem französischen folgende wortsippe: la spathe, die blumenscheide (mit spathé, spathacé, spathelle, spathellule, spathille), la spadelle, der spatel als werkzeug (mit spatule, spatulé, spatulifère), l'espade, das schwingemesser (mit espadage, espader, espadeur, espadole), l'épaule, die schulter (mit épaulée, épaulement, épauler, épaulette, épaulettier, épaulière, épaulu, espale, espalier), l'épée, das schwert (und damit durch vermittlung des italienischen spada: spadassin, spadassiner, espadon, espadonner, espadonneur).

Doch genug über den formalen bildungswert des französischen. wir verweisen hierüber noch auf zwei artikel, der eine von Baumgarten 'die französische sprache' in Schmids encyclopädie II s. 647 ff.,

der andere von Pfundheller in der zeitschr. f. gymn.-wesen 1876 s. 167—185.

Gehen wir zu einem zweiten grund, den hr. P. gegen die beibehaltung des französischen unterricht auf gymnasien anführt, über. er sagt (p. 23 ff.): 'ähnlich verhält es sich mit der erziehlichen bedeutung des französischen unterrichts. die versenkung in die meisterwerke des Sophokles wirkt auf das jugendliche gemüt mindestens ebenso veredelnd, wie die lectüre des Corneille, und die beschäftigung mit der objectiven griechischen geschichtswerken ist für die jugend weit geeigneter, als das studium der werke der neueren französischen geschichtsschreiber, die nach ihrem eignen geständnis nicht nur geschehenes berichten, sondern in der geschichte der vorzeit nach gründen für die berechtigung oder verwerflichkeit gewisser politischer, socialer oder religiöser zustände der gegenwart suchen wollen, und in folge dessen die thatsachen je nach ihrem eignen standpunkt in verschiedenem lichte darstellen. — Viele hervorragende männer haben sogar in der stetig wachsenden ausdehnung des französischen unterrichts und besonders in der beschäftigung der jugend mit der französischen litteratur eine nationale gefahr erblickt. — Mag nun diese gefahr wirklich bestehen oder nicht, so ist doch sicherlich richtig, dasz das studium der alten schriftsteller in erziehlicher hinsicht mindestens ebenso fruchtbringend ist, wie die lectüre französischer werke.' zunächst ist zu constatieren, dasz sich hr. P. hier derselben taktik bedient, wie oben. die französische litteratur ist nicht im stande, etwas besseres zu bieten wie die altclassische, in folge dessen ist sie zum mindesten entbehrlich. nun, verzichten wir etwa auf eine wanderung durch eine mit einfachen schönheiten geschmückte hügellandschaft, deswegen weil sie nicht die erhabenheit der alpenwelt in sich schlieszt? — Nebenbei aber wird, wenn auch in vorsichtigster weise, auf eine mögliche patriotische gefahr hingewiesen, und damit erhält dieser passus einen sehr ernsten hintergrund. wer möchte dem französischen unterricht das wort reden, wenn sich damit eine nationale gefahr verbände? dieser punkt ist zunächst klar zu legen, denn mit ihm steht und fällt alles andere.

Hr. P. sagt also: 'viele hervorragende deutsche männer haben sogar in der stetig wachsenden[2] ausdehnung des französischen unterrichts und besonders in der beschäftigung der jugend mit der französischen litteratur eine nationale gefahr erblickt.' — Wir alle wissen, dasz nach dem dreiszigjährigen kriege, unter dem hochdruck der politik Ludwigs XIV, das französische wesen in Deutschland übermächtig eindrang und unser ganzes nationales leben beherschte, bis es dem heros im geisteskampfe, unserm Lessing gelang uns vom

[2] von einem stetigen wachsen kann wenigstens in bezug auf die gymnasien nicht die rede sein. in diesen anstalten sind von jeher nur zwei stunden wöchentlich für französisch angesetzt gewesen. hr. P. hat wahrscheinlich real- und handelsschulen u. dergl. im sinn.



fremden zu befreien und uns unsere eigenart wiederzugeben. wir alle wissen, dasz diesem befreiungskriege auf geistigem gebiete ein anderer befreiungskrieg folgte, in dem unser volk auch das politische joch abschüttelte, das Frankreich uns aufzwingen wollte. ein zurückfallen in die alte sklaverei wird wohl niemand befürchten, selbst der ängstliche hr. P. nicht. und doch! videant consules! viele hervorragende deutsche männer usw. wer sind diese vielen? ein mann wie Ernst Moritz Arndt hat einst gegen alles fränkische wesen, gegen fränkische sprache und sitte geeifert. eine breite wüste hätte er zwischen uns und Frankreich schaffen mögen, damit aller verkehr der beiden völker ein ende habe. dieser glühende hasz erklärt sich aus der stimmung des deutschen patrioten in den tagen tiefer schmach und erniedrigung unseres volkes. doch gott lob, diese zeiten sind überwunden und verschwunden und mit ihnen hasz und furcht. man nenne uns also diese vielen hervorragenden deutschen männer, die in der stetig wachsenden ausdehnung des französischen unterrichts usw. eine nationale gefahr erblicken. ja, wenn deutsche männer vor jener elenden, entsittlichenden schmutzlitteratur, die mehr wie in andern ländern in Frankreich heimisch ist, warnen, vor jenen romanen, die nichts als die schilderung des gemeinen genusses kennen und den cultus der unsittlichkeit predigen, vor jenen theaterstücken, die die hehren geister Shakespeares, Goethes, Schillers, Lessings von der deutschen schaubühne vertreiben, die die sinne stumpf und die herzen öde machen; wenn sie davor warnen, dasz die kinder deutscher familien, und nicht der schlechtesten, eher französisch plappern als deutsch sprechen lernen; wenn sie unser volk daran erinnern, dasz seine sprache ein heiligtum ist, das nicht durch fremdländischen tand und putz entstellt werden darf; wenn es sich um solche gefahren und übelstände handelt, da werden Deutschlands lehrer, mögen sie unterrichten was sie wollen, die ersten sein, welche ihre warnende stimme miterheben zum schutz der ihnen anvertrauten jugend. aber was hat das alles mit dem schulunterricht zu thun? glaubt hr. P. nicht, dasz das, was für unsere schüler bestimmt ist, zuvor sorgfältig geprüft wird? oder sind ihm gymnasien bekannt, wo nur conversationsfranzösisch getrieben wird? oder erwartet er gerade von uns lehrern des französischen nicht, dasz wir vor jeder sprachmengerei warnen? und weiter, wenn ja einmal eine französische zeitung oder broschüre in die hände eines deutschen jünglings fallen sollte, fürchtet er, dasz die ideen, die jetzt jenseits der Vogesen mit einander im kampfe liegen, republikanische, communistische, ultramontane und wie sie sonst heiszen mögen, ihn sofort anstecken werden? nein, das volk der reformation, das volk echt monarchischer gesinnung wird sich von trugbildern und trugschlüssen überspannter parteimänner hüben und drüben sicher nicht gefangen nehmen lassen. und wenn wirklich im französischen schulunterricht und in der beschäftigung mit der für die schule bestimmten litteratur eine nationale gefahr läge,

dann müsten wir schleunigst den lehrplan unserer real-, handels- und gewerbeschulen, unserer kriegsschulen und kriegsakademien ändern, denn da wird das französische in ungleich extensiverer und intensiverer weise betrieben als in unsern gymnasien. man höre doch endlich auf von einer solchen gefahr zu sprechen. alles, was in dieser beziehung von unseren höheren schulen, insbesondere von unseren gymnasien behauptet wird, ist einfach unwahr. wenn aber faule schüler davon hören, so können sie diese anklagen wohl dazu benutzen, ihrer faulheit ein mäntelchen umzuhängen und es als eine patriotische pflicht anzusehen, in der französischen stunde nichts zu lernen. später wird dies vielleicht mancher zu bereuen haben, und dann wird er die anklagen, die ihm diese gefahren vorgemalt haben.

Wenn also mit der beibehaltung des französischen im gymnasialunterricht eine nationale gefahr nach unserm dafürhalten durchaus nicht verbunden ist, so müssen wir weiter, um hrn. P. zu widerlegen, einen vergleich zwischen der altclassischen und französischen litteratur anstellen und nachzuweisen versuchen, dasz auch dieser eigentümlich erziehliche und für die gesamtbildung unserer schüler wichtige momente innewohnen. freilich kann von einer erschöpfenden behandlung dieser schwierigen materie hier nicht die rede sein; eine solche würde zu viel raum in anspruch nehmen und eine umfassendere kenntnis der beiden litteraturgebiete voraussetzen, als sie dem verfasser dieser zeilen zu gebote steht.

Indem hr. P. zunächst von Sophokles und Corneille spricht, lenkt er unsere blicke auf die dramatische litteratur, insbesondere die tragödie der alten und der Franzosen. in bezug auf diese letztere stehen wir nicht an, ohne weiteres zuzugeben, dasz die französischen tragiker, zumal die der sogenannten classischen periode, ein Corneille, ein Racine und ihre nachahmer bis auf Voltaire, jenes ideal poetischer schönheit und vollendung, wie es uns in den meisterwerken der Griechen entgegentritt, nicht erreicht haben. es fehlt ihnen der hohe poetische schwung der alten, die kraft ihrer sprache, die wahrheit ihrer schilderungen, das verständnis für das kämpfen und ringen, das siegen und unterliegen des menschlichen herzens. die Franzosen legen zu viel gewicht auf die äuszere form, sie haschen zu sehr nach 'esprit', nach 'pointen', bei ihnen führt mehr die bienséance, die wohlanständigkeit, als die naturwahrheit das wort, und, was das schlimmste ist, anstatt ihrer individuellen begabung zu folgen, haben sie sich zu sklaven willkürlich aufgestellter regeln gemacht. gerade die vordem so gepriesene und nachgeahmte regelmäszigkeit der französischen classik ist ihr hauptfehler. vielleicht mit ausnahme Victor Hugos sind alle französischen tragiker hinter dem, was der herliche Britte als aufgabe der dramatischen kunst hinstellt, zurückgeblieben, nemlich 'to hold the mirror up to nature, to show virtue her own feature, scorn her own image and the very age and body of the time his form and pressure' (Hamlet III 2). wenn es sich also darum handelt, den

ästhetischen sinn unserer schüler nach dieser seite hin zu bilden, so wird diese aufgabe vor allem bei der behandlung der griechischen tragiker zu lösen sein. und doch möchte ich die französische tragödie der classischen periode im gymnasialunterricht darum nicht missen. abgesehen davon, dasz sie, unter dem einflusz der christlichen ideen, einen andern sittlichen standpunkt vertritt, als der der alten war, dasz es gar viele werke der Corneille, Racine, Voltaire gibt, die reiche poetische schönheiten enthalten (kein kenner wird dies leugnen), sind diese tragödien ein jahrhundert hindurch als das ideal der dramatischen kunst nicht nur in Frankreich, sondern auch in England und Deutschland[3] angesehen worden. die französische dichtkunst war es, die in einer zeit groszer roheit in unserm vaterland reinigend und sittigend auf unsere eigne eingewirkt hat. durch sie und im kampf mit ihr sind wir zu unserm nationalen drama gekommen. ihre hohe aufgabe für uns war, zwar nicht ein muster uns zu werden, doch aber ein führer zum bessern,

'zu reinigen die oft entweihte scene
zum würd'gen sitz der alten Melpomene.'
(Schiller an Goethe.)

Sehr treffend sagt Weck über diese historische bedeutung des französischen (vgl. s. 101): 'gerade wegen der unbedingten herschaft der französischen classik und gerade weil im kampf gegen dieselbe die geburt unser eignen nationallitteratur sich vollzog, mag ich das französische auf dem gymnasium nicht entbehren, am allerwenigsten in der prima, die in Lessings geistesbefreienden thaten den mittelpunkt ihres deutschen unterrichts zu sehen hat. ich habe — falls mir hier gestattet ist, ein persönliches moment geltend zu machen — jahre lang im gymnasium wie in der realschule nach diesem grundsatz mich gerichtet und würde noch schmerzlicher, als ich hier die kenntnis des griechischen vermisse, es empfunden haben, wenn ich neben der Hamburger dramaturgie nicht eine tragödie Racines oder Voltaires hätte lesen können, oder wenn ich die hier oder im Laokoon[4] vorkommenden französischen citate meinen oberprimanern erst hätte übersetzen müssen.'

---

[3] man vergleiche hierüber Oncken allgemeine geschichte. 3e hauptabteilung. das zeitalter Ludwig XIV von Philippson. s. 214.

[4] es ist ein vielleicht nicht sehr bekanntes factum, dasz Lessing die absicht hatte, seinen Laokoon französisch zu schreiben. zum glück für die deutsche litteratur hat er diese absicht nicht ausgeführt, nur die einleitung schrieb er französisch und da spricht er sich über seine gründe in folgender weise aus (ich gebe die stelle mit der Lessingschen orthographie): 'Il y a quelques années que j'en (d. h. vom Laokoon) ai donné le commencement en Alemand. Je vais le rediger de nouveau et d'en donner la suite en François, cette langue m'étant dans ces matieres tout au moins aussi familiere que l'autre. La langue allemande quoique elle ne lui cede en rien étant manié comme il faut est pourtant encore à former, à creer meme, pour plusieurs genres de composition, dont celui-ci n'est pas le moindre. Mais à quoi bon se donner cette

Werfen wir noch einen kurzen blick auf einige andere gattungen der dichtkunst und prüfen wir, was nach den alten die Franzosen darin geleistet haben. zunächst das lustspiel. es ist die aufgabe des lustspiels ein treues bild des gesellschaftlichen lebens eines volkes mit all seinen fehlern und gebrechen zu geben und durch freimütigen, wenn auch in heiteres scherzwort gekleideten tadel darauf hinzuwirken, dasz diese fehler erkannt und abgelegt werden. die lustspieldichter der alten, mit denen unsere schüler bekannt werden, Plautus, Terenz (vielleicht lesen sie auch einiges von Aristophanes) sind dieser aufgabe in vollkommenster weise gerecht geworden. sie gestatten uns in der that einen blick in das innerste leben der Griechen und Römer und züchtigen ohne furcht das schlechte, an wem sie es auch finden mögen. darum werden ihre werke immer muster der gattung bleiben. nun sollte ich meinen, dasz es gerade für den gymnasiasten interessant sein müste, wenn ihm gelegenheit geboten würde, auch ein modernes culturvolk nach der seite seiner gesellschaftlichen und individuellen schwächen und verkehrtheiten hin kennen und so einsehen zu lernen, dasz es irrtümer und thorheiten gibt, die einer bestimmten zeit, einem bestimmten volke eigen sind, und andere, die zu allen zeiten und bei allen völkern vorkommen. trotzdem könnte man auf das französische lustspiel verzichten, wenn es hinter dem antiken zurückstände, wie dies bei der tragödie der fall war; allein gerade in dieser gattung haben die Franzosen von der mittelalterlichen farce de l'avocat Pathelin an bis zur gegenwart ganz vortreffliches geleistet und sind gar wohl neben die alten zu stellen. von natur mit witz und feiner beobachtungsgabe ausgestattet, haben sie es von jeher sehr gut verstanden, alles auffällige und anstöszige im wesen und benehmen anderer aufzuspüren und mit der lauge des spottes zu übergieszen. nennen wir nur einige namen aus der langen reihe der lustspieldichter Frankreichs: Regnard, Lesage, Beaumarchais, Picard, Alexander Dumas père, Scribe, Augier, Octave Feuillet, Legouvé und, sie alle um haupteslänge überragend, Molière, der gröste lustspieldichter Frankreichs, ein dichter von universaler bedeutung, gleich grosz und unerreicht, was form, wie inhalt seiner werke anbetrifft. hören wir, wie Goethe ihn beurteilt. wir finden sein urteil in Eckermanns gesprächen (I s. 241): was ist doch Molière für ein reiner und groszer mensch! — Ja, sagte Goethe, reiner mensch, das ist das eigentliche wort, was man von ihm sagen kann, es ist an ihm nichts verbogen und verbildet. und nun diese groszheit! er beherscht die sitten seiner zeit, wogegen aber Iffland und Kotzebue

---

peine, au risque meme de n'y reussir pas au gout de ses compatriots? Voila la langue françoise deja toute crée, toute formée: risquons donc le paquet. Et qu'y a-t-il à risquer? Tout délicats que les François sont sur le chapitre de leur langue: je les connois d'assez bonne composition à l'égard d'un etranger, qui n'y pretend à rien qu'à etre clair et precis.

sich von den sitten der ihrigen beherschen lassen. Molière züchtigte die menschen, indem er sie in ihrer wahrheit schilderte.'

Was die Franzosen für die mittelgattung, das drama im engern sinne, seit Voltaire und Diderot, gethan haben, ist wohl zur genüge bekannt.

In bezug auf das epos finden wir in der französischen litteratur, wenn wir von den epen des mittelalters, die ja für die schule nicht in betracht kommen, absehen, allerdings nichts von bedeutung, doch teilen die Franzosen dieses loos mit vielen andern völkern. anders in der lyrik. in dieser gattung haben die Franzosen, besonders in der neueren zeit, sehr anerkennenswertes hervorgebracht. die lyrischen poesien Victor Hugos sind kräftig, gewandt und von unvergleichlicher schönheit der sprache. von André Chénier weisz der litteraturhistoriker Kreyssig zu rühmen, dasz er in seinen idyllen und elegien den ton Theokrits getroffen habe. die namen Delavigne und Alfred de Musset, Béranger und Lamartine brauche ich nur zu nennen.

Hier gedenke ich noch zweier dichter des 17n jahrhunderts, deren lectüre gerade für gymnasiasten sehr empfehlenswert ist: Boileau und Lafontaine. der erstere, der begeisterte verehrer und freilich nicht immer glückliche nachahmer des Horaz, ist ohne zweifel der beste verskünstler der classischen zeit; sein art poétique und die epîtres verdienen auch wegen ihres inhaltes und weil sie zu steten parallelen mit den alten veranlassung geben, gelesen zu werden. Lafontaines meisterschaft in der fabeldichtung ist so anerkannt, dasz ich darüber nichts zu sagen brauche. bei ihm sind es besonders die beziehungen zu Aesop, die ihn für das gymnasium geeignet erscheinen lassen.

Von den französischen prosaikern greift herr P. die historiker heraus und klagt die neueren unter ihnen der tendenziösen geschichtsfärbung an. dieser vorwurf trifft einzelne unter ihnen mit recht. die werke eines Michelet, Thiers, Mignet, Capefigue eignen sich nur mit auswahl für die schule. daneben vergesse man aber doch männer wie Guizot, die beiden Thierry, Fauriel, Barante, Henri Martin, Taine nicht. Henri Martins histoire de France z. b. ist ganz im geiste Rankes geschrieben. glaubt übrigens hr. P., dasz tendenziöse geschichtsschreibung nur bei den Franzosen vorkomme? Macaulay klagt in seiner introduction über den parteigeist der englischen historiker; wir haben einen Rotteck, einen Leo, und dasz im altertum den Römern wenigstens das, was ich oben tendenziöse geschichtsfärbung nannte, nicht unbekannt war, dafür möchte ich als auf einen locus classicus, auf Cic. ad famil. V 12 hinweisen. da bittet Cicero einen freund, den geschichtsschreiber L. Luccejus, die geschichte seines consulats zu schreiben, und, damit sie recht vorteilhaft für ihn ausfalle, ermahnt er ihn: te plane etiam atque etiam rogo, ut et ornes vehementius etiam quam fortasse sentis et in eo loco historiae leges neglegas. es ist eben aufgabe des lehrers, sobald etwas nach dieser seite hin anstöszziges in der lectüre vorkommt, dies, bei

aller schonung des autors, ohne weiteres zuzugeben, richtig zu stellen und immer bestrebt zu sein, den sinn für wahrheit und objectivität bei seinen schülern zu wecken und zu schärfen.

Oft wird auch den französischen historikern mangel an gründlichkeit vorgeworfen. dasz sie aber doch auch wissen, was diese ist, dafür sind beweis einmal die histoire littéraire de la France und weiter die bibliothèque de l'Ecole des Chartes. überhaupt ist die ganze jüngere generation von historikern, die dér Ecole des Chartes ihre bildung verdankt, an ein durchaus ernstes und wissenschaftliches arbeiten gewöhnt.

In bezug auf die auswahl und behandlung des geschichtlichen stoffes wie auch in bezug auf die darstellung an sich haben die modernen culturvölker und die Franzosen mit in erster linie (seit Montesquieu und Voltaire) die alten weit hinter sich gelassen. diese schrieben vor allem politische geschichte, für die geschichte der geister, der sitten, der institutionen, mit einem wort für die culturgeschichte im weitern sinne des wortes zeigen sie durchaus nicht dasselbe verständnis wie die modernen historiker. darum wird die bekanntschaft mit einem solchen eine notwendige ergänzung und erweiterung der lectüre der altclassischen historiker.

Aber wie viel andere französische prosaschriftsteller sind neben den historikern zu erwähnen! wie interessant und zum teil schwierig sind die schriften der französischen philosophen, eines Descartes, Pascal, Bayle, Montesquieu, Voltaire, Diderot, J. J. Rousseau, wie glänzend ist die kanzelberedtsamkeit vertreten durch Bourdaloue, Bossuet, Fléchier, Massillon, die politische durch Mirabeau. auch auf dem gebiet des romans haben sich die Franzosen ausgezeichnet; ich nenne nur Lesage, madame de Staël, Victor Hugo, Alfred de Vigny, Feuillet, About, Souvestre, dann erinnere ich an die reizenden briefe der frau von Sévigné und endlich gedenke ich noch der epochemachenden, inhaltlich ebenso wie durch ihre form ausgezeichneten naturwissenschaftlichen werke eines Buffon und Cuvier.

Doch ich breche ab. ich weisz wohl, dasz ich nicht im stande gewesen bin, eine vollständige übersicht über die französische litteratur zu geben und den verdiensten aller hervorragenden schriftsteller ihr recht widerfahren zu lassen, aber aus dem, was ich hervorgehoben habe, wird wohl erkannt werden können, dasz die französische litteratur, wenn man sie mit der griechischen und römischen vergleicht, sehr viele charakteristische seiten aufweist, welche sie als ein notwendiges complement zu diesen erscheinen lassen. auszerdem vergesse man nicht, dasz durch die französische litteratur der schüler mit den modernen weltanschauungen einer andern völkerfamilie, der romanischen, bekannt wird, anschauungen, die in so vielen stücken von unserer eignen abweichen. eine nicht leichte aufgabe aber hat in bezug auf die lectüre der lehrer des französischen. soll sein unterricht erziehlich und geistesbildend sein, so wird er

immer auf die gegensätze zwischen antikem und modernem, germanischem und romanischem aufmerksam zu machen haben; er wird mit sorgfalt die lectüre auswählen müssen, damit sie nach form und inhalt einen steten fortschritt darstelle und geeignet sei, einen wirklichen einblick in die sprache, ihre schönheit und schärfe, wie auch in das eigentümliche des französischen geistes zu gewähren. darum erscheint es mir ratsam, obwohl ich in diesem punkte wenig zustimmung der fachgenossen gefunden habe, für das gymnasium einen canon der lectüre, wenn auch auf breitester basis, herzustellen. ein anderer wunsch würde sein, dasz auch für französische privatlectüre etwas zeit gewährt würde.

Wir kommen nun zu einem dritten punkte, den hr. P. als den kern der frage bezeichnet, den wir aber, trotz dieser bemerkung, kürzer zu erledigen hoffen, als die früheren. verbietet die rücksicht auf die praktische bedeutung des französischen unterrichts die abschaffung dieses lehrgegenstandes? — Die hauptsächlichen gründe, die hr. P. für die verneinung dieser frage beibringt, sind folgende: *a.* die kenntnis, die in den paar stunden erworben wird, ist nicht sehr grosz und ein mann, der sich im späteren leben nicht sehr für das französische interessiert, wird bald alles vergessen haben. *b.* die berufsarten, für die das gymnasium vorbereitet, brauchen das französische nicht. *c.* wenn irgend ein jurist, berg-, bau- und forstbeamter ein technisches werk studieren will, so nützt ihm das in der schule gelernte nichts. *d.* es wird, wenn an jemand die notwendigkeit herantritt, französisch erlernen zu müssen, dies nachträglich rasch geschehen können.

Den letzten punkt haben wir schon oben zurückgewiesen, so leicht, wie es sich hr. P. vorstellt, geht das nachträgliche erlernen nicht. er müste denn glauben, dasz die annoncen 'fertig englisch oder französisch in 30 lectionen' halten, was sie versprechen.

Und die anderen gründe. (*a*) man lehre es nicht erst, weil die schüler es bald wieder vergessen! nun, wenn dieser maszstab für die verschiedenen fächer gelten soll, so fragen wir, was wird wohl rascher vergessen: mathematik, griechisch, lateinische metrik, naturgeschichtliche systeme einerseits und französisch anderseits? geht deswegen der gewinn, den die schüler aus jenen fächern ziehen, verloren, weil die anforderungen des späteren berufslebens dem einzelnen nicht mehr die musze lassen, sich in ihnen weiter zu bilden? auszerdem hat man heutzutage, zumal in groszen städten, genug gelegenheit, die in der schule im französischen erworbenen kenntnisse in späteren jahren zu erweitern. sprachgesellschaften, zeitungen, fachwissenschaftliche blätter usw. geben gar häufig veranlassung dazu.

Wenn es dann weiter (*c*) heiszt, dasz die fächer, für die das gymnasium vorbereitet, französisch nicht brauchen, so möchten wir unter unsern ärzten, naturforschern, juristen (namentlich im verwaltungsdienst), diplomaten und selbst unter unsern philologen und theologen (hauslehrerzeit im in- und auslande) eine umfrage

anstellen können, um zu erfahren, wie viele von ihnen es wünschen, eine tüchtige kenntnis des französischen zu besitzen; ich bin auf das festeste überzeugt, dasz hr. P. über die grosze anzahl derer, die diesen wunsch hegen, staunen würde. man würde es eben als einen mangel der erworbenen bildung ansehen und empfinden, wenn man nicht im stande wäre, einen französischen satz auszusprechen und ein französisches buch zu lesen. auszerdem vergegenwärtige man sich, wie viele internationale congresse allein in den letzten jahren stattgefunden haben. 1880 wurde in Brüssel ein internationaler unterrichtscongress abgehalten[5], 1881 tagten die ärzte in London, die elektriker in Paris, die geographen in Venedig, die orientalisten in Berlin, die schriftsteller in Wien, die anthropologen in Tiflis; auszerdem nennen wir noch die mitteleuropäische gradmesser-versammlung in München, einen phylloxera-congress in Bordeaux, versammlungen der evangelischen liga, der friedensliga, der vereine zum schutz der tiere (Paris und London) und glauben mit dieser aufzählung noch nicht alles erschöpft zu haben. an allen diesen versammlungen haben selbstverständlich deutsche gelehrte in groszer anzahl teilgenommen. diejenigen unter ihnen, die wenigstens einer fremden sprache und besonders des französischen mächtig sind, werden sich gewis bei diesen gelegenheiten dieses besitzes gefreut haben. ermöglicht ihnen ein solcher doch einen viel regeren gegenseitigen verkehr, einen viel fruchtbareren gedankenaustausch mit gelehrten anderer nationalitäten, als wenn sie nur über die eigene sprache verfügten. und diese beziehungen unter den culturvölkern werden in zukunft gewis noch viel lebendiger werden. die wissenschaft als solche kennt keine nationalen schranken, in edlem wettstreit sucht ein volk dem andern vorauszueilen, neidlos dient der deutsche gelehrte seinem französischen und englischen collegen und umgekehrt; die errungenschaften der einzelnen völker auf wissenschaftlichem und technischem gebiete werden alsbald zum gemeingut aller, und gegenüber einer solchen zukunft sollten die schüler unserer gymnasien der möglichkeit, in diesen wettkampf dereinst erfolgreicher mit einzugreifen dadurch, dasz sie der internationalen verkehrssprache mächtig sind, beraubt werden? wahrlich wir würden ihnen mit der beseitigung des französischen unterrichts einen schlechten dienst erweisen. wir müssen vielmehr bestrebt sein, durch gewinnung besserer methoden, und vor allem durch zielbewusteres und gleichmäszigeres arbeiten ihnen etwas im späteren leben wirklich zu verwertendes mitzugeben.

Der einwand *c* ist der am wenigsten stichhaltige. auch der fachmann musz vor allem die sprache kennen; das erlernen der technischen ausdrücke wird ihm, der weisz, warum es sich handelt, keine sonderliche mühe machen.

---

[5] seit dem 1 jan. 1881 besteht eine revue internationale de l'enseignement, die mitarbeiter aus allen ländern hat und sehr tüchtiges bringt.

Von untergeordneten bemerkungen, die hr. P. bei besprechung der praktischen bedeutung des französischen macht, hebe ich noch die über das deutschlernen in Frankreich hervor. wenn er sagt, dasz in Frankreich nur in den nord- und ostdepartements deutsch oder englisch vorgeschrieben sei, so bezieht sich dies auf das alte Duruysche reglement; seitdem ist seit fast drei jahren die Ferrysche unterrichtsordnung in kraft getreten, welche dem deutschen durchschnittlich drei stunden in allen classen einräumt.[6] wenn er weiter sagt, dasz man in Frankreich das englische dem deutschen vorziehe, so ist dies nicht richtig. schreiber dieser zeilen, der nach dem kriege längere zeit in Frankreich gelebt hat, weisz, wie sehr das studium der deutschen sprache von der regierung ebenso wie von gelehrten empfohlen und unterstützt worden ist. männer wie Littré, René Taillandier, Eger, Michel Bréal, Gaston Paris (von der Sorbonne) und viele andere haben mit erfolg darauf hingearbeitet, dasz ihre landsleute es gelernt haben sich um die deutsche wissenschaft und die deutsche sprache zu kümmern. einer meiner freunde erzählte mir vor einiger zeit, wie er sich immer des wortes des prof. Gautier von der école des Chartes erinnere, das dieser in einer seiner vorlesungen (winter 1875/76) den studenten zugerufen: 'lernen Sie deutsch, m. h., ohne deutsch können Sie nichts solides in der wissenschaft erreichen'. bei dieser gelegenheit fällt mir ein ausspruch des berühmten englischen pädagogen Thomas Arnold von Rugby ein: 'every additional language is like an additional power, none more so than the German' (Stanley in seinem life of Thomas Arnold s. 44). so stellen sich gelehrte und schulmänner Frankreichs und Englands zu unserer sprache und wir sollten das französische aus dem gymnasialunterricht verweisen? nein, wenn wir wollen, dasz

[6] ich erlaube mir hier eine synoptische tabelle über den unterricht in einer lebenden fremden sprache nach der zusammenstellung meines freundes dr. Hartmann-Leipzig zu geben. auf französisch werden verwendet in summa in Sachsen 20, in Preuszen 21, in Baden 20, in Bayern 8 stunden, auf deutsch in Frankreich 26 stunden und zwar sind die stunden in folgender weise verteilt:

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia
Sachsen	—	3	5	2	2	2	2	2	2
Preuszen	—	4	5	2	2	2	2	2	2
Baden	—	—	4	3	3	3	3	2	2
Bayern	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Frankreich	4	4	3	3	2	3	3	3	1

gleichzeitig glaube ich hier einige untergeordnete bemerkungen des hrn. P. mitbesprechen zu können. den satz: 'Frankreich ist grosz geworden ohne das studium unserer sprache, wir aber haben uns von jeher zu viel um Frankreich und alles französische gekümmert', darf ich wohl der beurteilung des lesers überlassen. ebenso wenig ist stichhaltig, was er über englisch und italienisch sagt. über den formalen bildungswert des englischen im vergleich mit dem französischen ist schon oben die rede gewesen, und das italienische zu lernen ist doch weit weniger notwendig; zudem kommt man bekanntlich in Italien sehr gut mit der kenntnis des französischen aus.

das gymnasium seine schüler ad varia vitae munera recte fungenda wohl vorbereite, wie F. A. Wolf die aufgabe des gymnasiums bezeichnet, so werden wir der streichung des französischen aus dem lehrplan dieser anstalten nicht das wort reden dürfen.

Es wird dies ja auch nicht geschehen. vielmehr haben die unterrichtsbehörden das gegenteil von dem, was die gegner des französischen erstrebten, angeordnet und die für diese sprache bestimmte unterrichtszeit nicht unwesentlich erhöht. wir hoffen, dasz diese zeit genügen wird, um unsere schüler so weit zu bringen, dasz sie beim abgang eine tüchtige grammatische kenntnis der sprache besitzen, gut lesen, vorgesprochenes leicht verstehen, etwas im zusammenhang französisch vorgesprochenes nacherzählen können und in der lectüre die charakteristischsten erscheinungen auf dem gebiet der französischen litteratur kennen gelernt haben. wir hoffen auch, dasz unsere schüler immer mehr interesse zeigen werden, sobald sie merken, dasz sie auch im französischen etwas sicheres und befriedigendes erreichen, und nicht minder hoffen wir, dasz künftighin die collegen uns, den lehrern des französischen, immer mehr ihre sympathische unterstützung zu teil werden lassen. alle gegner aber bitten wir, gebt uns die zeit zu einem fair trial, zu einem ehrlichen versuch; nach jahren, desz sind wir gewis, werdet auch ihr anders urteilen.

Dresden. J. S.

25.

EIN STOSZSEUFZER AUS DEM GRIECHISCHEN UNTERRICHT.

In den meisten deutschen ländern ist neuerdings das griechische in quarta gänzlich beseitigt, zugleich in prima der grammatische unterricht dieser sprache auf ein minimum reduciert worden. noch blutet das herz manches collegen über diesen verlust und grollt einer regierung, die so etwas hat gutheiszen können. einsender gehört nicht zu ihnen. er meint, wenn das erste stadium der frage 'was willst du werden?' nicht an den zehnjährigen quintaner, sondern erst an den elf- oder zwölfjährigen quartaner gestellt zu werden braucht, so ist letzteres das geringere übel, und wenn Bayern, Baden und Hessen schon lange mit sechs jahrescursen im griechischen auskommen, so kann dasselbe in Preuszen doch nicht zu den unmöglichkeiten gehören. und die prima? nun wir lesen doch die Griechen in erster linie ihres inhalts wegen, dann auch um unsere schüler durch die einfache, ungekünstelte sprache der hellenischen classiker an eine einfache, gesunde denkweise zu gewöhnen und ihnen damit ein gegengewicht zu geben gegen die manieriert künstliche schreibweise vieler unserer zeitgenossen; wir treiben aber nicht griechisch um der grammatik dieser sprache willen. läszt

sich also die grammatische schulung in den vorhergehenden vier jahren zur genüge erreichen, so befreie man doch die prima von den regeln und übungen, pensen und extemporalien in dieser sprache, verlege sich ganz auf die lectüre und lese frisch und munter darauf los; dann hat der primaner freude an diesem gegenstande, denkt noch später mit vergnügen an die griechischen stunden der oberen classen zurück und greift auch wohl nach jahren einmal wieder nach Sophokles, Thukydides oder einem andern griechischen buche. noch in einer andern beziehung ist diese entlastung der prima zeitgemäsz und äuszerst nützlich. allerdings berühren wir hier ein thema, von dem die collegen nicht gern reden hören; nemlich die jetzt so viel besprochene frage der überbürdung unserer gymnasialschüler. mögen indes die jungen lehrer noch so sehr über diese 'erfindung' der neuzeit die nase rümpfen, mögen sogar erfahrene directoren sich zu dem urteil herbeilassen, wo der vater anfange, höre der verstand auf. (wie mögen erst gar die herren von den müttern denken?) — Thatsache ist, dasz von unzähligen eltern in allen teilen Deutschlands laute klagen erhoben wurden, und wer von uns lehrern selbst mit knaben gesegnet ist, weisz auch, dasz die wahrnehmung, welche zu jenen klagen anlasz gab, keine 'erfindung' ist. es wäre ja auch wunderbar, wenn in einer classe, an welcher vier oder mehr lehrer mit voller kraft arbeiten, wobei jeder in seinem fache etwas tüchtiges leisten möchte, unsere knaben noch viel freie zeit zu ihrer erholung behielten. wo hat denn heutzutage noch ein director das glück einen schlechten mathematiker zu haben, oder gar einen, der keine häuslichen arbeiten verlangt? wie haben die anforderungen an die modernen sprachen zugenommen, und wie viele arbeit nimmt jetzt auch der deutsche unterricht in anspruch! wenn die classe an einem tage sechs stunden hat und alle lehrer haben dazu nach herzenslust aufgaben gestellt, repetitionen und präparationen, regeln zu lernen und übungen zu schreiben, etwa zwei aufgaben für jede stunde, wenn dazu noch ein lehrer, der vielleicht an demselben tage gar nicht stunde hat, auf denselben sein wochenexercitium legen darf, dann ist die überbürdung in der handgreiflichsten weise vorhanden. die auf beschränkung der hausaufgaben gerichteten bestrebungen der behörden müssen darum von jedem billig denkenden manne als berechtigt anerkannt werden, und wir lehrer müssen notwendig unsere aufgaben auf das denkbar kleinste masz beschränken.

Am offensten aber lag bisher eine überbürdung bei den primanern zu tage, welche sich auf das abiturientenexamen alten stils vorbereiteten. hier gerade wird die entlastung von griechischen scripten und anderen grammatischen arbeiten sich als im höchsten grade segensreich erweisen, und wir lehrer dürfen ja nicht meinen, das heil der gymnasien hienge daran, dasz wir alles auch ferner so machen, wie es unsere vorfahren gemacht. beschränkt man die grammatik in prima auf ein minimum, so bleibt in den sechs zuge-

wiesenen stunden ein reichlicher spielraum, um in jedem jahre in der lectüre ein ganz bedeutendes pensum von griechischer poesie und prosa zu bewältigen. es ist dann auch möglich, was bisher wohl kaum geschehen konnte und doch für den eindruck, den die lectüre machen und hinterlassen soll, ganz unentbehrlich ist, einen teil der lectüre zu repetieren, namentlich eine tragödie, nachdem die behandlung nach dem unvermeidlichen recept 'alle stunden einen theelöffel voll' beendigt ist, noch einmal im ganzen so rasch als irgend möglich durchzulesen.[1]

Nicht also über die quarta, auch nicht über die prima beabsichtigt der einsender klage zu führen; aber er möchte die blicke des willig folgenden lesers einmal auf die secunda richten, und zwar auf eine combinierte secunda, wie sie bei allen nach preuszischem muster eingerichteten anstalten von mäsziger schülerzahl noch immer zu bestehen pflegt. dieser classe fällt jetzt bei der neuen einrichtung der löwenanteil des grammatisch griechischen unterrichts zu. die formenlehre soll vorher abgethan sein; indes die schüler sind menschen oder wollen es erst werden; ganz ohne repetitionen aus diesem weitschichtigen gebiete wird es nicht abgehen. den gebrauch der pronomina lernt das kind in der muttersprache zuletzt, mancher tertianer bewältigt ihn nie; so bleibt auch hierin viel für secunda übrig. ferner lehren wir hier die syntax der casus. die drei besonders zu berücksichtigenden casus bilden bei Koch 44, bei Krüger 49, bei Curtius 52 hauptabschnitte, meist mit einer anzahl ausnahmen oder sonstigen nebenbemerkungen; bei Seyffert-Bamberg sind es neuerdings 40 paragraphen geworden, von denen allerdings manche sehr kurz, manche aber auch für ein einfaches tagespensum bedenklich lang aussehen. dreiszig tagesabschnitte werden wohl bei einem jeden lehrbuch herauskommen. man wende uns da nicht ein, der schüler kenne viele von diesen regeln bereits aus dem lateinischen. allerdings weisz er aus diesem unterricht bereits, dasz eine bestimmte zahl von adjectivbegriffen den genetiv regiert, und διάφορος und andere adjectiva dazu zu merken ist nicht allzu schwer; aber wie die begriffe 'begierig, kundig, eingedenk' und ihre gegenteile im griechischen lauten, musz

[1] hier können wir uns einen hinweis auf die zweckmäszige art nicht versagen, nach welcher Bellermann in seinen ausgaben des Sophokles neuerdings die chorgesänge drucken läszt. strophe und gegenstrophe stehen auf der linken und rechten seite des buches sich sichtlich gegenüber, die mit auftact (iambischer oder anapästischer anakruse) beginnenden verse sind links ausgerückt, die erste ictussilbe steht in jeder verszeile an derselben stelle. man könnte darin auch noch weiter gehen, etwa sämtliche zu betonende silben mit gesperrter schrift setzen, so dasz sie den raum von zwei kürzen einnehmen. der schüler bekommt auf diese weise eine anschauung von dem bau der strophe und hat weniger arbeit als früher. warum sehen wir überhaupt bei einem griechischen chorliede in dem übergesetzten schema nach längen und kürzen, tactstrichen und anderen zeichen eine eselsbrücke und gestatten doch jedem sänger unbedenklich den gebrauch des notenblattes?

er eben doch lernen. auch dieser paragraph erfordert einen kleinen aufwand von zeit, und ähnlich geht es mit allen abschnitten der casuslehre. halten wir uns dann mit dem tempus und genus der verba gar nicht auf, sondern gehen gleich zu den modusregeln über. auch hier werden wir nicht ohne dreiszig tagespensen loskommen; Krüger hat darüber in seiner kleinen grammatik, wenn wir die negationen mit hinzunehmen 45, Bamberg 75, Koch 76, Curtius 135 regeln. dazu kommt noch das weite gebiet der griechischen präpositionen[2] und die unentbehrlichen regeln über den griechischen artikel. ohne siebzig tagespensen wird sich also die griechische syntax nicht lehren lassen.[3]

Neben diesen siebzig lernpensen müssen nun auch übungen gemacht werden. die vom lehrer zu corrigierenden exercitia können unmöglich ausreichen; denn jedes in der casussyntax gelernte verbum musz doch wenigstens éinmal im jahre auch zur schriftlichen anwendung gebracht werden; die regeln der modussyntax aber erfordern noch längere und öfter wiederholte übung. wer könnte auch ein ganzes jahr hindurch täglich eine neue regel lernen lassen ohne pause, ohne rückblick, ohne repetition? auch extemporalien müssen geschrieben werden, um so mehr, da am ende des jahres der ältere

[2] zur erleichterung des unterrichts in den präpositionen sei der vers empfohlen, der sich in Spiess übungsbuch (Essen 1869) findet:
διά τινος heiszt 'durch', διά τι aber 'wegen',
κατά τι 'nach, gemäsz', — τινός 'herab von —, gegen',
ὑπέρ τι 'über — weg', — τινός 'für' eine sach',
μετά τινος ist 'mit', μετά τι zeitlich 'nach'.
παρά τι 'neben, längs', auch 'wider' obenein,
παρά τινος 'von — her' (bekommen, lernen, sein),
παρά τινι heist 'bei', doch meist von menschen nur,
πρός τινος heiszt 'von — her', auch braucht man es im schwur,
πρός τινι heiszt 'an, bei'. πρός τι ist das verlangen
zu einem punkte hin, περί τι ein umfangen,
περί τινος ist 'de'; ἐπί mit τι 'zu, gegen',
mit τινός 'auf, zur zeit', mit τινί 'auf, bei, wegen';
ὑπό τι 'unter — hin', ὑπό τινος ist 'a',
fragst du bei 'unter' wo? — steht meist der dativ da.

[3] K. v. Jan macht in seinen übungen zur lateinischen syntax den vorschlag, casus- und modus-syntax beim griechischen unterricht gleichzeitig neben einander zu behandeln, dergestalt dasz nur die regeln des erstgenannten teiles gegenstand der häuslichen beschäftigung blieben, tempus- und moduslehre dagegen vorzugsweise in der schule selbst gelernt würden. gleichzeitige behandlung der beiden hauptabschnitte ist allerdings — namentlich für combinierte secunden — zu empfehlen und ein übungsbuch nach dieser methode wäre vielleicht manchem collegen willkommen. aber worauf es uns hier am meisten ankommt, die syntax statt in 70 oder 140, schon in 30 wochen zu absolvieren, wird auch nach dieser methode nicht möglich sein. der hausarbeit wird ein teil des materials entzogen, der arbeit in der schule dafür um so mehr zugelegt, und während es bisher vielleicht unter günstigen umständen gelingen mochte, in einer reihe von hinter einander folgenden stunden je einen paragraphen der casuslehre zu erledigen, wird man nach dieser methode nur in je zwei stunden einen solchen schritt thun können.

schülercötus sein rigorosum in dieser prüfungsform bestehen soll. alles aber was von regeln im extemporale vorkommt, musz schon vorher in anderen übungen einmal versucht worden sein. die zahl der vom lehrer in einem jahre zu corrigierenden arbeiten wollen wir auf 40 ansetzen, ohne zu entscheiden, wie viel darunter exercitien und wie viele extemporalien sein sollen; daneben ist noch über jede der gelernten regeln eine kleinere übung wünschenswert, sei es dasz die schüler diese schriftlich anfertigen, oder — was keineswegs leichter ist — sich so einrichten, dasz sie die sätze ohne anstosz mündlich übersetzen.

Nun kommen wir zu der höchst wichtigen frage: wie viel darf der lehrer für eine jede stunde aufgeben? directoren, denen das wohl und wehe der ihnen anvertrauten jugend ernstlich am herzen liegt, ordnen schon jetzt an, dasz der lehrer, welcher morgen sein wochenexercitium abfordert, für seine stunde keine weitere aufgabe stelle: die forderungen der schulhygiene, auf welche sich jetzt überall das augenmerk der regierungen richtet, dürften uns leicht noch weitere beschränkungen bringen, und wenn eines schönen tages ein verbot ergehen sollte, wonach zu keiner stunde mehr als eine einzige aufgabe, sei es eine mündliche oder eine schriftliche, gestellt werden dürfte, so würden wir auch darin nur eine weise rücksicht auf unsere in der entwickelung befindlichen kinder erblicken können. die beschränkung auf eine einzige aufgabe pro stunde erscheint schon jetzt geboten, wenn man mehr an die zu erziehende jugend als an das zu bewältigende pensum denkt.

Wie soll aber dabei das der secunda zugemutete pensum in einem jahre erledigt werden? zwei stunden gehören in dieser classe dem Homer, und wer ihn einmal in einer combinierten secunda gelesen hat, weisz, dasz da keine minute entbehrt werden kann. mindestens zwei, vielleicht auch drei stunden sind für die prosaische lectüre bestimmt, so dasz an vielen anstalten für die grammatik und was dazu gehört nur zwei stunden verbleiben. wenn wir ferner das jahr zu 40 wochen ansetzen, greifen wir wahrscheinlich noch zu hoch; denn diese zeit wird schwerlich dem lehrer zur verfügung stehen bis zu jenem groszen tage, an welchem die schriftliche prüfung stattfindet. von den 80 grammatischen stunden des jahres aber haben wir 40 auf wochenexercitia oder extemporalia gerechnet, zu welchen der lehrer nichts neues aufgeben kann. mithin würden im günstigsten falle 40 tage im jahre übrigbleiben, auf welche man die unentbehrlichen 70 lernpensa und die gewünschten weiteren 70 übungspensa nach belieben verteilen mag.

So sieht es also jetzt in einer combinierten secunda aus. werden 40 arbeiten geliefert, so bleiben jährlich nicht ganz 40 stunden übrig, auf welche man ein so ausgedehntes pensum wie die griechische syntax verteilen soll, die zahl der memorieraufgaben allein beträgt schon ziemlich das doppelte der zu gebote stehenden stunden. wollte man nur 20 arbeiten corrigieren, so würde diese zahl

entschieden zu gering sein, um einen günstigen ausfall der prüfungsarbeit wahrscheinlich zu machen; zu memorieraufgaben blieben dann freilich etwa 60 tage übrig, was der zahl der von uns angenommenen pensa wenigstens nahe kommt. kleine schriftliche übungen müsten bei dieser einteilung gewis noch täglich hinzukommen. erkrankung des lehrers, kirchliche oder politische festtage können natürlich gar nicht eintreten, ohne dasz der unterricht den empfindlichsten schaden leidet. gut ist, dasz das preuszische reglement wenigstens der secunda sieben stunden für das griechische einräumt; damit kann, auch wenn man nicht drei stunden regelmäszig für die grammatik ansetzt, doch ein etwaiger ausfall gedeckt, und es können zwei stunden sicher in jeder woche diesem gegenstande zugewendet werden. einsender jedoch befindet sich nicht einmal in der glücklichen lage sieben stunden für seinen griechischen unterricht zur verfügung zu haben, seine regierung hat ihm deren nur sechs zugebilligt, möchte aber doch zum übergang nach prima ein möglichst fehlerfreies scriptum angefertigt sehen.

Aus unseren betrachtungen hat sich wohl zur genüge ergeben, dasz dem lehrer des griechischen in einer combinierten secunda ziemlich unmögliche leistungen zugemutet werden. er musz entweder seine aufgaben über das sonst erlaubte tägliche masz ausdehnen, oder er bleibt mit den leistungen seiner classe im rückstand. folgende drei sätze werden nach dem hier gesagten gewis nicht zu kühn erscheinen:

1) es ist nicht möglich, dasz eine anstalt mit combinierter secunda auch nur annähernd im griechischen dasselbe leiste wie eine solche mit geteilter secunda;

2) die sonst so wünschenswerte beschränkung der hausaufgaben auf eine einzige arbeit zu jeder stunde ist bei dieser classe und diesem fache unmöglich;

3) unter die an den preuszischen anstalten vorgeschriebene zahl von sieben stunden für das griechische in secunda darf auf keinen fall hinuntergegangen werden.

J.

26.

DR. K. L. FR. MEZGER, EPHORUS AM EV.-THEOLOG. SEMINAR ZU SCHÖNTHAL IN WÜRTTEMBERG, ÜBUNGEN DES LATEINISCHEN STILS MIT COMMENTAREN UND HINWEISUNGEN AUF GRAMMATISCHE UND STILISTISCHE WERKE FÜR SCHÜLER OBERER GYMNASIALCLASSEN. Stuttgart, A. Liesching u. comp. 1882. XI u. 173 s. 8.

Ref. gebraucht das übersetzungsbuch seines namensvetters — in anderen beziehungen steht er nicht zu demselben — seit etwa sechs jahren in seinem unterricht und hatte während dieser zeit

reichlich gelegenheit sich von der trefflichkeit dieses lehrbuchs zu überzeugen. es gereicht ihm deshalb zur besonderen freude den dem verf. schuldigen dank dadurch zu bethätigen, dasz er die fachgenossen auf die neue auflage des buches aufmerksam macht. — Der verf. sieht das dem humanistischen gymnasium heutzutage gesteckte ziel nicht sowohl darin, dasz es schüler bilden soll, welche irgend ein erträgliches latein zu schreiben oder zu sprechen vermögen, sondern darin, dasz dieselben durch ein langes und tüchtig geübtes vergleichen und ringen der muttersprache mit der classischen ein völlig sicheres und zartes, sowohl lateinisches als deutsches sprachgefühl und sprachgewissen gewinnen, woran sie dann für immer eine formale ausrüstung und mitgabe besitzen, die ihrer gewandtheit im deutschen ausdruck nicht minder als ihrem verständnis des fremden idioms zu gut kommt. zur erreichung dieses zieles beizutragen ist sein übersetzungsbuch bestimmt. dasselbe schlieszt sich in der methode eng an die bekannten 'übungen des lat. stils von Nägelsbach' an und will gewissermaszen als eine vorschule für diese betrachtet sein, da durch die Nägelsbachschen aufgaben der kraft und zeit unserer dermaligen schüler, zumal der secundaner, zu viel zugemutet werde. deshalb bietet der verf. leichteren stoff, der vorzugsweise dem wirklichen concreten leben, weniger der reflexion, entnommen ist und somit, zwar der zeit nach teilweise weit entfernt von der classischen welt, doch ihr nahe steht durch frische und natürlichkeit, durch buntere farben, anschauliche und dramatische behandlung, wie sie uns in den besten alten classikern entgegentritt. besonderes gewicht wird darauf gelegt, dasz dieser stoff durchweg in einer form geboten werde, welche, deutsch gedacht und deutsch gefaszt, ganz und gar das gepräge der muttersprache an sich trägt. so hofft der verf. die jüngeren schüler schon durch den inhalt zu erfreuen und ihnen zugleich gelegenheit zu geben, in leicht zu übersehenden satzgefügen zunächst die ersten stufen feinerer latinität zu ersteigen und ihre tragkraft für schwierigere arbeit zu stärken. schwächer begabte, meint er, können nur auf diesem wege zur freudigkeit am lateinschreiben gebracht und zu einem einigermaszen lateinischen stil angewiesen werden, gewinnen nur so ein lateinisches sprachgewissen. ref. kann dem nur beipflichten und auf grund seiner im unterricht gemachten erfahrungen bestätigen, dasz das buch wohl geeignet ist, dem angegebenen zweck zu dienen. und wenn auch mit einigem recht das bedenken geltend gemacht werden kann, dasz der verf. mitunter den schülern härtere nüsse zu verarbeiten gibt als andere für diese altersstufe berechnete lehrbücher, so bringt doch anderseits der durch die verarbeitung und umformung eines schwierigeren gedankens verlangte aufwand von kraft und zeit auch eine schulung des geistes mit sich, deren segensreiche folgen sich zunächst schon bei der behandlung der classiker zeigen werden, aber noch über dieselben hinausreichen. dennoch dürfte es vorzüglich dem genannten bedenken zuzuschreiben sein,

dasz erst 25 jahre nach dem erscheinen des buches eine zweite auflage nötig geworden ist, und deshalb glaubt es ref. besonders hervorheben zu müssen, dasz die neue auflage gerade in dieser hinsicht eine wesentliche veränderung aufzeigt. obwohl der text im ganzen nur sehr geringe umgestaltungen erfahren hat, ist das buch doch dadurch unsern verhältnissen mehr angepasst worden, dasz an solchen stellen, welche bisher erfahrungsgemäsz den schülern besonders viel zu schaffen gemacht haben, geeignete winke gegeben werden, durch welche die übersetzung wesentlich erleichtert wird. auch die übrigen in den anmerkungen vorgenommenen veränderungen, die sehr zahlreich sind — in nr. 18 beispielsweise allein 10 — und zeigen, wie gründlich es der verf. mit der revision genommen hat, kommen dem bedürfnis der schule entgegen und werden mit geringen ausnahmen beifall finden; bald wird eine bemerkung präciser gefaszt, bald ein bisher vermiszter lateinischer ausdruck angegeben, oder ein weniger passender durch einen andern ersetzt; mitunter finden sich auch berichtigungen, aus denen hervorgeht, dasz der verf. die zahlreichen wissenschaftlichen arbeiten, durch welche in den letzten jahren unsere kenntnis der lateinischen sprache so wesentlich gefördert worden ist, mit aufmerksamkeit verfolgte und für die schule zu verwerten suchte. dasz sich die neue auflage in der latein. orthographie an Brambach und Kratz, in der deutschen an die für die bayrischen schulen geltenden vorschriften anschlieszt, kann nur gebilligt werden. die brauchbarkeit des buches wird dadurch noch erhöht, dasz bei citaten die wohl am meisten verbreitete grammatik von Ellendt-Seyffert zu grunde gelegt ist, sowie dasz die anmerkungen jetzt nicht mehr am ende des buchs, sondern gleich unter dem texte stehen und die citate aus den classikern im vollen wortlaute enthalten, so dasz den schülern das früher so störende und zeitraubende nachschlagen erspart ist.

Augsburg. Fr. Mezger.

27.

H. Franck, hilfsbuch für den evang. religionsunterricht in gymnasien. II. abteilung. für die oberen classen. Leipzig, B. G. Teubner. 1881. V u. 182 s.

Wenn auch die zahl der für den religionsunterricht vorhandenen hilfsmittel nicht gering ist, so ist ihre qualität doch zum groszen teil der art, dasz man einen neuen versuch die schwere aufgabe zu lösen immer wieder mit interesse prüfen wird, um zu sehen, ob nun wohl 'das wahre' gefunden sei. — Das vorliegende buch will den lehrstoff in gedrängter fassung und doch in genügender ausführlichkeit bieten, um damit dem schüler eine zuverlässige grundlage für den unterricht und die wiederholung zu bieten, ohne doch die thätigkeit des lehrers einzuschränken — gewisz ein vornehmen, das nur

zu billigen ist. der inhalt gliedert sich in vier teile: bibelkunde, glaubenslehre, kirchengeschichte, Augsburgische confession.

Was zunächst die bibelkunde (39 s.) angeht, so kann man sich mit dem mitgeteilten nach inhalt und form wohl einverstanden erklären. die angaben sind absichtlich in gröszerer ausführlichkeit gegeben, als sie je im unterricht werden bewältigt werden können, damit der lehrer auswählen könne, nach dem es lehrplan und umstände erfordern, und sind fast durchweg zuverlässig. die form aber genügt durch bündige klarheit allen gerechten anforderungen. wir haben daher hier nur auf kleinigkeiten aufmerksam zu machen. § 4 wird als todesjahr des Ulfilas 388 angegeben, während nach Bessel 381 anzunehmen ist (noch besser vielleicht 380). § 14 musz der ausdruck 'spruch' auch auf Hiob bezogen werden, was wohl des verf. meinung nicht war. dasz das Hohelied als eine sammlung von liedern zum preise der liebe 'und des ehelichen lebens' zu bezeichnen sei (§ 18), ist mir doch sehr unwahrscheinlich. über die chronologie (§ 44) in der apostelgeschichte will ich natürlich nicht streiten, aber doch auch nicht verschweigen, dasz gerade die vom verf. beliebte ansetzung der bekehrung Pauli auf 34 mir sehr bedenklich erscheint. auch darüber will ich nicht rechten, dasz er eine zweite gefangenschaft des Paulus mit allen consequenzen annimmt, wenn auch die angeführten gründe für mich nicht überzeugend sind. ungenau aber ist in demselben § die angabe 'auf demselben wege zurück nach Antiochia' (auch über Cypern?). § 46 tritt der eigentliche kernpunkt, um den sich die Thessalonicher-briefe drehen, nicht genügend hervor, und § 47 ist die klare disposition des Galaterbriefes verwischt. auch gegen die vom Römerbrief § 49 gegebene disposition hege ich starke bedenken. schon ort und zeit der entstehung dieses briefes legen es ja so nahe, dasz wir es hier nicht mit einer dogmatischen abhandlung zu thun haben, sondern recht eigentlich mit einem gelegenheitsschreiben: zu Korinth, wo der apostel die schiffe nach osten und westen in see stechen sah, erwachten alte wünsche in seiner seele, auch dem abendlande das evangelium zu verkünden, und hierzu bot sich Rom als die natürliche operationsbasis dar; aber wie die sachen einmal lagen, konnte er auf ein allzufreundliches entgegenkommen in Rom nicht rechnen, und so benutzte er gern die gelegenheit, neben Phöbe auch sich selbst zu empfehlen resp. sich zu verteidigen gegen misdeutungen, welche seine lehre und seine praxis erfuhren, daher er denn ihnen gegenüber das thema von dem evangelium als der δύναμις εἰς σωτηρίαν παντὶ τῷ πιστεύοντι, Ἰουδαίῳ τε πρῶτον καὶ Ἕλληνι verteidigt 1) als grundlage seiner l e h r e (I—VIII: a) alle bedürfen seiner — krankheitsgeschichte der menschheit — b) alle können daran teilnehmen und geheilt werden — heilungsgeschichte — c) bei allen trägt es dieselben früchte — gesundheitsgeschichte —), 2) als grundlage seiner p r a x i s (IX—XI: darum wende ich mich, von den Juden verstoszen, an die heiden). — Sonst ist mir anstösziges nicht aufgefallen, wohl aber hätte ich — so sehr ich im allgemeinen für

beschränkung des stoffes bin — an einigen stellen etwas gröszere ausführlichkeit gewünscht, so besonders in den die einzelnen evangelien charakterisierenden bemerkungen § 37. 39—42: es ist auch apologetisch wertvoll durch zusammenstellung der eigentümlichkeiten, der abfassungszeit und der äuszeren zeugnisse mit dem über die person der überlieferten verfasser bekannten hervortreten zu lassen, dasz kein grund sei ihnen die schriften abzusprechen. dies kann auch ohne hereinziehen schwieriger kritischer fragen sehr wohl geschehen. und gar nicht umgangen werden kann nach meiner ansicht die berührung der kritik beim vierten evangelium; hier treffen die bedingungen, unter denen allein der verf. sie für zulässig hält (vorr. s. III), entschieden ein: sie ist für das verständnis der zu lesenden schriften notwendig (wie will man ohne klarlegung des zwischen den synoptikern und Johannes statthabenden verhältnisses z. b. die reinigung des tempels an zwei so verschiedenen stellen erklären?), und es können sowohl die gründe des kritischen zweifels (reisen, todestag Jesu), als auch die zur richtigen beurteilung derselben dienenden momente sehr wohl klar gemacht werden (selbstverständlich in prima). gewichtiger aber ist ein anderes bedenken. das gebotene ist gut, aber es muste mehr geboten werden, ja eigentlich sollte das lehrbuch da anfangen, wo Fr. aufhört. jene äuszeren data nemlich, welche fast allein den inhalt des Fr.schen buches (wie so vieler anderen) ausmachen, sind nur ein unvermeidliches übel, ein ballast (der allerdings wesentlich beschränkt werden kann), und der unterricht darin ist nicht religionsunterricht, sondern theologischer und von der art, dasz gerade gegen ihn am meisten die bekämpfer des religionsunterrichts den vorwurf der belastung mit unnützer, weil zur allgemeinen (und auch zur christlichen) bildung nicht erforderlicher theologischer gelehrsamkeit erheben können. die hauptsache ist doch — und das erkennt ja auch der verf. an — das studium der heiligen schrift selber, sie zu treiben thut unsern gymnasien not und zwar in einer für die bildungsstufe — hier unserer secundaner und primaner — angemessenen weise. da sind nun z. b. hinsichtlich des alten testaments meines erachtens zwei wege möglich, entweder der, wo die einzelnen bücher als solche gelesen werden und der zusammenhang nur beiläufig erörtert wird, und dann treten die litterarischen gesichtspunkte etwas mehr in den vordergrund, oder aber der, welcher als das wesentliche die einführung in die g e s c h i c h t e des alten bundes ansieht und das werk gottes an der menschheit von groszem weltgeschichlichen standpunkt aus begreifen, 'gott in der geschichte' finden lehrt, wobei dann die einzelnen bibl. bücher nur als quellen und belege (und zwar, wenn auch in möglichster ausführlichkeit, doch ohne kleben an einzelheiten) herbeigezogen werden. mir scheint der letztere weg für schüler, welche historisch zu denken gewöhnt sind oder doch mehr und mehr gewöhnt werden sollen, denen die vergleichung mit der entwicklung anderer völker fortwährend nahe liegt, der richtigere. ein lehrbuch

aber, welches diesen gesichtspunkt befolgt, müste demnach wesentlich eine geschichte des alten bundes enthalten, welche in einer dem bildungsstandpunkte reiferer schüler angemessenen sprache und darstellungsform das werk gottes an der menschheit und seinem in pädagogischer absicht bevorzugten volke darstellte in der weise, dasz der inhalt der einzelnen bibl. bücher (mit knappster erklärung der durch die Luthersche übersetzung usw. entstehenden schwierigkeiten, welche indes meistens durch einfache substituierung des richtigen an der betreffenden stelle der geschichtsdarstellung zu geben ist) völlig in die geschichtsdarstellung verwebt wäre. ähnlich im neuen testament, nur bietet hier der lehrplan zeit genug, daneben auch die wichtigsten schriften ganz zu lesen. diese gedanken sind nicht neu und scheinen auch andern verfassern von lehrbüchern (wie Hollenberg) vorzuschweben, aber ich kenne kein buch, welches dieselben in genügender ausführlichkeit und consequenz zum ausdruck brächte. Franck hat auf diese art der behandlung überhaupt völlig verzichtet.

Der zweite teil enthält die glaubenslehre (29 s.) und handelt im anschlusz an Philippis einteilung 1) von der ursprünglichen gottesgemeinschaft oder vom wesen gottes und des nach seinem bilde geschaffenen menschen, 2) von der störung derselben oder von der sünde und vom tode, 3) von der wiederherstellung der gottesgemeinschaft durch Christi person und werk, 4) von der aneignung des heils oder vom heiligen geist und der christlichen kirche, 5) von der vollendung des heils im ewigen leben. — Was uns geboten wird, ist eine geschickte darstellung der lutherischen dogmatik in populärer form und dem standpunkt des primaners angenähert (im wesentlichen bereits als programm und auch besonders erschienen 1879). wer mit diesem standpunkt sich völlig eins weisz und wer auszerdem es für eine angemessene aufgabe des religionsunterrichts hält, glaubenslehre ex professo zu lehren, dem wird dieser teil des buches wohl gefallen. ich meinerseits halte den ganzen teil für überflüssig, weil mir die behandlung der glaubenslehre in dieser art von zweifelhaftem werte scheint. wenn es auch der verf. selber ausspricht (vorr. IV), dasz 'nicht gelehrte dogmatik, sondern ein tieferes verständnis des einfachen christlichen glaubens den schülern unserer gymnasien dargeboten werden soll', so leistet er doch durch seine darstellung der glaubenslehre dem erkannten übel nur vorschub. es hiesze diese anzeige zur abhandlung ausdehnen, wollte ich näher auf diesen punkt eingehen; ich benutze aber die gelegenheit wenigstens hinzuweisen auf die vortrefflichen bemerkungen, welche wie über den ganzen religionsunterricht, so besonders über diesen punkt K. L. F. Mezger in seinem 'hilfsbuch zum verständnis der bibel' (Gotha 1879 ff. Perthes. 4 bändchen) besonders I s. 9 ff. gegeben hat.

Die kirchengeschichte (89 s.) gliedert der verf. im ganzen in der herkömmlichen weise in sechs perioden, welche durch die zahlen 323. 604. 1268. 1517. 1648 bezeichnet werden, ohne indes den

unterscheidenden charakter der einzelnen perioden, der doch der grund der einteilung ist, zu bezeichnen. die auswahl des stoffes halte ich für ganz angemessen, da der verf. erscheinungen von nur theologischem interesse im allgemeinen mit richtigem takte ausgeschlossen hat; etwas reichlich ist der stoff immerhin noch, doch wird dadurch die freie bewegung des lehrers nur begünstigt. das gebotene ist auch im ganzen sehr zuverlässig, wenn ich auch einzelnes beanstanden musz. wenn z. b. § 2 erzählt wird, dasz die taufe, 'seitdem christliche gemeinden bestanden, auch allgemein an kindern' vollzogen worden sei, so ist das eine behauptung, die nicht mit dieser sicherheit auftreten durfte (auch in der glaubenslehre § 30 scheinen die citate act 16, 15. 33. 18, 8. 1 Cor. 1, 16 als beweisstellen dafür angeführt zu werden, wie dies auch schon in der ersten abteilung geschah), nicht weniger die (§ 6), dasz Clemens Alex. nach Alexandrien zurückgekehrt sei und dasz Athanasius das leben des heiligen Antonius beschrieben habe. dasz Constantin das christentum zur staatsreligion erhoben habe (§ 11), ist zuviel gesagt, und dasz Athanasius die wiederaufnahme des Arius nicht zugegeben habe (§ 14), ist nicht richtig, da Athanasius damals schon verbannt war. der ort Buraburg (§ 22) ist nicht unbekannt, sondern liegt in nächster nähe von Fritzlar. ungenau ist es, wenn § 32 die Albigenser als eine geschlossene secte behandelt werden, da doch der name ein sammelname für alle in und um Albi vorhandenen secten (besonders allerdings die Katharer) ist, vgl. Hase kircheng. § 214. mit bedauern lese ich auch den satz: 'den kaiser Siegismund überzeugte man, dasz er einem ketzer sein wort nicht halten dürfe'. die synode hat nicht eine allgemeine sanction des unsittlichen grundsatzes gegeben, dasz man durch ein gegebenes wort gegen ketzer nicht gebunden sei, sondern sie hat nur den für jene zeit nicht befremdenden anspruch erhoben, gegen einen ketzer trotz eines ihm gegebenen geleitsbriefes verfahren zu dürfen und zu müssen, mit andern worten, dasz ihr, da sie die höchste gewalt in der christenheit repräsentierend wie über dem papst so über dem kaiser stehe, durch dessen geleitsbrief nicht präjudiciert werden dürfe (vgl. E. Henke, Johann Hus und die synode von Constanz in Virchow-Holtzendorffs vorträgen). § 37 ist der ausdruck, dasz Luther im geleit seines kurfürsten in Augsburg erschienen sei, mindestens in hohem grade misverständlich, und § 53 kann der satz 'doch hat die berührung mit der europäischen civilisation die Indianerstämme früher dem untergang zugeführt' nach O. Gerlands arbeiten nicht mehr so apodictisch ausgesprochen werden. — An einigen stellen scheinen mir auch dinge übergangen zu sein, welche doch nicht übergangen werden dürften. so vermisse ich § 7 eine erwähnung der Novatianer, nicht wegen ihrer persönlichen bedeutung für Cyprian, sondern wegen ihrer bedeutung für die entwicklung der hierarchie, ist es doch der kampf des bistums mit dem demokratischen princip, der hier auf zwei gebieten der kirche (Afrika und Rom) ausgefochten

wird (auch Cyprian kann nur so richtig begriffen werden). in § 17 hätte auf das princip des Pelagius (freiheit des willens) stärker hingewiesen, aus ihm die übrigen sätze als natürliche consequenz abgeleitet werden müssen. die darstellung, welche § 19 von der entwicklung der hierarchie gegeben wird, hätte der wichtigkeit des gegenstandes angemessen meines erachtens tiefer eindringen müssen. § 26 vermisse ich ein kurzes wort der charakteristik für die bedeutendsten päpste, welche ja nach Hases meisterhafter art leicht zu geben war. § 29 fehlt eine eigentliche definition der scholastik (wie auch später die der mystik). § 32 wäre hinzuzufügen, dasz die Waldenser seit 1859 in ganz Italien erfreuliche propaganda machen (sie haben in Florenz eine eigne theologische facultät). hielt es der verf. für angemessen, den consensus Tigurinus, den book of common prayer und die conf. Scotica zu erwähnen, so hätte auch § 42 die conf. Helv. post. nicht übergangen werden sollen. endlich wäre wohl auch § 49 die encyclica und der syllabus zu erwähnen gewesen, welche in den kirchlichen kämpfen der gegenwart so viel genannt worden sind. — So sind es denn fast nur kleinigkeiten, welche ich zu monieren habe; im groszen und ganzen kann die sorgfalt und zuverlässigkeit der arbeit nur anerkannt werden. als einen nicht unbedeutenden mangel aber betrachte ich es, dasz der verf. so wenig gethan hat die ganze entwicklung der kirchengeschichte und ihrer einzelnen erscheinungen übersichtlich zu gestalten. qui bene distinguit, bene docet: alles was gelehrt wird, musz mit einer schon dem äuszern auge sich einprägenden scharfen gliederung dem schüler vorgeführt werden, das fördert das verständnis und unterstützt das gedächtnis: der religions-, der geschichts-, der deutsche unterricht können dadurch unglaublich gewinnen. für die kirchengeschichte nur ein beispiel statt vieler: wie wird die darstellung der reformationsgeschichte gefördert durch eine gliederung, wie sie Häusser gibt! Francks buch entspricht in dieser hinsicht den forderungen wenig, welche von didaktischem standpunkte aus gemacht werden müssen.

Als vierter teil ist ein abdruck des ersten teils der Augustana in deutschem und lateinischem text gegeben, zugleich mit einer kurzen einleitung über die ältern symbole (apostolicum und nicaenum werden im griechischen texte mitgeteilt) und wenigen erklärenden anmerkungen, welche sich zum groszen teil auf die vorkommenden namen beziehen. die einteilung der Augustana ist nach Zoeckler gegeben.

Metz. K. Schirmer.

28.

HEBRÄISCHE SCHULGRAMMATIK VON DR. AUGUST MÜLLER, A. O. PROFESSOR DER ORIENTALISCHEN SPRACHEN AN DER UNIV. HALLE, FRÜHER COLLABORATOR AN DER LATEINISCHEN HAUPTSCHULE DASELBST. Halle a. d. Saale, Max Niemeyer. 1878. XII u. 302 s. 8.

Von den in den letzten jahren erschienenen hebräischen schulgrammatiken sind die von Gesenius-Rödiger und Nägelsbach bearbeiteten die am meisten verbreiteten. über ihren wert und vorzug vor einander ist verschieden geurteilt. so lehnt sich das hebräisch-deutsche und deutsch-hebräische übungsbuch von Aug. Herrmann Schick, dessen den ersten teil der formenlehre behandelnder teil in zweiter auflage 1875 erschienen ist, ganz an Nägelsbach an. die von Heidrich 1871 herausgegebenen materialien für den unterricht im ebräischen folgen der grammatik von Gesenius. das schon zum dritten male aufgelegte hebräische übungsbuch für anfänger von K. L. F. Mezger will 'ein hilfsbuch zu den hebräischen sprachlehren von W. Gesenius und E. Nägelsbach' sein. jeder fachmann kennt die groszen abweichungen der Nägelsbachschen von der früheren Gesenius-Rödigerschen grammatik. ref. braucht nur an die declinationen zu erinnern und die im verhältnis zu Gesenius ausführlich dargestellte syntax hervorzuheben. die Geseniussche grammatik hat in ihrer 22n auflage an stelle des verstorbenen prof. Rödiger in prof. Kautzsch nicht blosz einen neuen bearbeiter, sondern auch einen neubearbeiter erhalten. Mezger findet (zeitschrift für das gymnasialwesen 1879 s. 183—191) die von der frühern darstellung abweichende gruppierung der declinationen zwar wissenschaftlich, aber nicht praktisch-zweckmäszig. über sonstige veränderungen äuszert er sich nicht, weil sie erst praktisch erprobt werden müsten. nur den neu eingeschalteten § 144a unterzieht er einer kritik. im groszen und ganzen zeigt aber die neue auflage das colorit der früheren. ref. wird weiter unten gelegenheit haben, sich über die von Mezger gemachten ausstellungen und über andere bisher nicht berührte dinge zu äuszern.

Wenn man erwägt, dasz diese Geseniussche grammatik schon 22 auflagen erlebt (doch gewis nur ein beweis für ihre brauchbarkeit (s. vorr. zur 21n aufl. s. V anm.) und die Nägelsbachsche auch schon drei auflagen gesehen hat, so kann man sich, beim anblick der zu besprechenden grammatik, gewis mit verwunderung fragen: hat man denn das bedürfnis nach einer neuen schulgrammatik empfunden? Müller sagt vorr. s. V: 'eine schulgrammatik hat in doppelter beziehung einen compromiss darzustellen: zwischen der wissenschaft und der pädagogik wie zwischen dem streben nach vollständigkeit und der beschränkung auf das notwendigste. in ersterer beziehung sollte sie eigentlich nichts enthalten, was nicht als gesichertes resultat der wissenschaftlichen forschung allgemein anerkannt ist und in folge dessen den eintritt in die schule beanspruchen darf.' hieraus müste

also geschlossen werden, dasz die früheren grammatiken sich diese aufgabe nicht gestellt oder nicht erfüllt hätten. der titel der Geseniusschen grammatik läszt allerdings nicht die absicht verraten, eine schulgrammatik zu sein; wohl aber kennzeichnen sie als solche die vielfachen auflagen. anderseits hat Rödiger 'dem zweifellos stichhaltigen aus dem system Olshausens in ziemlichem umfange rechnung getragen, so dasz man seiner grammatik in den letzten auflagen nicht mehr den vorwurf machen konnte, nur den empirischen stoff ohne rationelle begründung zu bieten.' (vorr. zur 22n aufl. s. V.) die Nägelsbachsche grammatik dagegen bezeichnet sich selbst auf dem titel 'als leitfaden für den gymnasial- und akademischen unterricht'. noch deutlicher geht dies aus der auch in der dritten auflage wieder abgedruckten vorrede zur ersten auflage s. III hervor. dort heiszt es nemlich: 'für eine schulgrammatik, wie die gegenwärtige es sein soll, ist in unseren tagen aufgabe, dasz sie, wie einer meiner freunde, der in diesen dingen autorität ist, sich geäuszert hat, «Ewald und Gesenius vereinige». ich habe dies durchweg angestrebt, indem ich die wissenschaftlichkeit der Ewaldschen grammatik mit der praktischen form der Geseniusschen zu vereinigen suchte.' aber dies allein hätte nach seiner meinung das erscheinen der neuen grammatik nicht gerechtfertigt, wenn er nicht noch mancherlei 'materielle veränderungen' hätte anführen können (vgl. vorr. zur ersten aufl.).

Da in der semitischen sprachwissenschaft zwei richtungen, als deren vertreter Ewald und Olshausen betrachtet werden, einander entgegengesetzt sind, die schulgrammatik sich für einen von beiden einzuschlagenden wegen zu entscheiden hat, so stützt sich Müller (vorr. s. V) in der formenlehre rückhaltslos auf Olshausen, wie auch Gesenius nach obigen bemerkungen, allerdings nur in beschränkter weise, in der syntax dagegen auf Ewald, wie in dieser beziehung auch Nägelsbach. da der wissenschaft in allen drei grammatiken, wenn auch nach den anschauungen der verfasser in etwas verschiedener weise, rechnung getragen ist, so stellt sich die frage nun so: welche verteilung und darstellung des stoffes schien dem herausgeber der zu besprechenden grammatik am zweckmäszigsten zu sein?

Müller gibt als einleitung in § 1—11 neben der definition der hebräischen sprache eine charakteristik der semitischen sprachen überhaupt und erklärt die überlieferung und behandlung der hebräischen schriftwerke bis auf die heutige zeit. § 12—136 umfassen als erster teil die schrift- und lautlehre, und zwar behandeln § 12—61 das schriftsystem, § 62—136 die lautlehre. in dem 'die buchstaben' überschriebenen teile (§ 12—33) wird die aussprache der consonanten möglichst sorgfältig angegeben und auf den sonstigen gebrauch der buchstaben zur bezeichnung der zahlwörter und in den bibeldrucken hingewiesen. in § 34—61 findet man eine gute darstellung der vocalbezeichnung, wie man sie bei Gesenius und Nägelsbach vergebens sucht. ref. rechnet dazu die angabe über die stellung der einzelnen vocalzeichen unter oder neben den consonanten.

es ist dies für den anfänger von wichtigkeit. die erklärung des schwa, dagesch, mappiq und die darstellung der accentuation ist verständlich. § 62—85 wird von den silbengesetzen, veränderungen der vocale, vom schwacompositum gehandelt. in diesen paragraphen sind die hauptsächlichsten regeln knapp gefaszt und auch durch den druck kenntlich gemacht. z. b. § 64: 'keine silbe kann mit mehr als zwei consonanten beginnen oder schlieszen'. § 65 'keine silbe kann mit einem vocale beginnen' u. a. m. bei § 66 vermiszt ref. die angabe von formen wie יָלַדְתְּ als ausnahme. ähnlich sind diese regeln bei Nägelsbach gefaszt; weniger übersichtlich bei Gesenius § 26. es kommen in diesem abschnitte auch für den anfänger ohne längere erklärung des lehrers nicht verständliche regeln vor, wie § 77: 'in geschlossener haupttonsilbe bleibt a in verbalformen kurz. in nominalformen dagegen zeigt in diesem falle der status absolutus die verlängerung in å; der stat. constructus behält ă.' diese und ähnliche regeln sind, gewis nach der meinung des verf., erst bei dem betreffenden pensum zu nehmen. § 85 ist aber für den schüler ganz unwichtig, da in ihm regeln kurz berührt werden, die später ausführlich behandelt sind. was soll ein schüler mit folgender regel? 'die verstärkung des kurzen vocalanstoszes im schwa mobile zu schwa compositum findet meist bei gutturalen statt; s. 132 f.'

Vor den betreffenden abschnitten bei Gesenius und Nägelsbach heben sich § 87—111 aus. die versetzung und assimilation von consonanten und die darstellung der schwäche des א ה ו י, ל, נ, ת ist so vollständig und gut angegeben, dasz sie der lückenhaften bei Gesenius § 24 und selbst der zwar vollständigen, aber wenig übersichtlichen bei Nägelsbach vorzuziehen ist. indem die ausnahmen den auch durch den druck unterschiedenen anmerkungen eingefügt sind, haben die regeln eine so knappe fassung erhalten, dasz es dem schüler leicht wird, sie zu behalten. § 112—120 behandeln die verdoppelung und aufhebung derselben, 121—127 änderung der silbenteilung, bildung neuer silben, 128—134 die eigentümlichkeiten der gutturalen, 135—136 die veränderung des tons und die pausalformen. ref. kann es nur billigen, dasz § 129 auf die durch das unterbleiben der verdoppelung der gutturalen hervorgerufenen compensationen hingewiesen ist. bei Gesenius (§ 22) findet man darüber nichts. die darstellung des § 131 ist gut, z. b. in nr. 5, wo auf 41ª wegen des dagesch in יִחַד verwiesen ist. Nägelsbach sagt darüber nichts. am schwächsten ist § 136. Gesenius gibt eine weit klarere und treffendere darstellung und selbst als Nägelsbach.

Der vorliegenden grammatik ist in einer recension (lit. centralbl. 1879 nr. 13) der vorwurf gemacht worden, dasz zusammengehöriges auseinander gerissen sei, indem von einem paragraphen auf frühere verwiesen ist. dasselbe läszt sich in manchen beziehungen auch von Gesenius sagen. § 6, 3 wird die wirkung des dagesch in den בגדכפת erwähnt, während das dagesch erst § 13 erklärt, sein gebrauch aber § 21 vollständig angegeben wird. s. 168 wird bei יִחַד auf § 28, 4

verwiesen, wo aber eine erklärung des dagesch nicht gegeben wird. es ist aber sehr die frage, ob jener vorwurf wirklich einen tadel für die vorliegende grammatik enthält. in den ersten paragraphen sind die regeln kurz und bündig gefaszt, und später wird auf diese bei schwierigeren sachen verwiesen. dies scheint ref. kein fehler zu sein. wenn die fundamentalregeln behalten sind, dann kann der schüler mit leichtigkeit auch compliciertere regeln verstehen und lernen. es ist dabei für ihn von vorteil, sich die grundregeln noch einmal ins gedächtnis rufen zu können. so stützt sich z. b. § 134 auf 64[a], § 129 auf § 66. 67—80. auch die anm. b zu § 129 ist nicht überflüssig, da sie § 90 in einer speciellen anwendung zeigt. so ist es überall. selbst § 125, der auf den ersten blick überflüssig scheinen könnte, hat seine berechtigung für den vorgerückten schüler.

Der zweite teil behandelt von § 137—372 die formenlehre und zwar von § 156—294 das verbum. vor allem ist die einrichtung lobend hervorzuheben, dasz die paradigmen nicht wie in den grammatiken von Nägelsbach und Gesenius am ende des buches zusammengestellt, sondern zwischen die regeln eingeschaltet sind. die abweichungen von den regelmäszigen formen sind in den anmerkungen gegeben. diese methode ist besonders bei den verben von wichtigkeit, die vermöge der beschaffenheit ihrer radicalen mehreren verbalclassen angehören. als beispiel möge folgendes dienen. die verba ל״ה werden § 282—290 in der weise besprochen, dasz § 282—288 die bildungsregeln angegeben werden. es wird für niemand störend sein, wenn § 283 auf § 289 b. d. h. o. ii, § 290 g. k., die das in pausalformen sich erhaltende jod aufweisen, hingewiesen wird. § 289 enthält die tabelle für qal, niphal, hiphil von גָּלָה. die hauptsächlichsten formen sind angegeben, und bei den wegen der gutturalen oder assimilationsfähiger consonanten etwa anders lautenden formen ist durch beigefügte buchstaben auf die nachfolgenden anmerkungen verwiesen. die zahl derselben, 40, ist ein beweis für die vollständige aufzählung anderer bildungen. § 290 gibt zu hophal, piel, pual, hithpael eine ähnliche tabelle mit 16 anmerkungen. § 273—281 werden die vier verschiedenartig flectierten verba סבב, דמם, חתת, מלל im qal in übersichtlicher weise nebeneinander durchgemacht und in den anmerkungen die pausal- oder mit suffixen verlängerten formen angeführt; auch im hiphil und hophal sind andere verba in ähnlicher weise behandelt. Müller hat mit recht für hiph. pers. 3 pl. הֵסַבּוּ in das paradigma gesetzt und das vorkommen von הֵסֵבּוּ in der anmerkung bezeichnet. in ähnlicher übersichtlicher weise sind die andern verba behandelt und dadurch die §§ 76—78 bei Gesenius beseitigt.

Noch ein nicht zu unterschätzendes moment ist hervorzuheben. während bei Gesenius in den früheren auflagen (die neueste leistet in dieser beziehung etwas mehr*) wenig und bei Nägelsbach fast gar

* dieser aufsatz ist schon im november 1879 geschrieben und berücksichtigt daher nur die 22e auflage der grammatik von Kautzsch.

nicht die durch die pausa hervorgerufenen veränderungen angegeben werden, so findet man diese angabe bei Müller in solcher vollständigkeit, dasz der schüler ein sicheres verständnis der dadurch bedingten veränderungen bei jeder verbalclasse erhält. auch auf die verbindung mit pronominalsuffixen hat Müller sein augenmerk gerichtet. in den § 147. 148 stellt er recht praktisch das pronomen separatum und suffixum nebeneinander. verf. hat ohne zweifel recht, wenn er in die tabelle der zu lernenden formen nur die am häufigsten vorkommenden aufnimmt, die selteneren oder nur ein mal erscheinenden in die recht knapp gehaltenen anmerkungen verweist. er folgt hierbei Olshausen, der aber, trotz des einmaligen vorkommens von אַתֵּן, diese form in seine tabelle aufnimmt. Gesenius dagegen hat auch die selteneren oder gar zweifelhaften formen wie אַתֵּנָה (vgl. Olsh. § 95. b. 6 extr.) aufgenommen, dagegen andere varianten wie אַתֵּנָה gar nicht erwähnt. gewis waren solche abweichungen zwar nicht in den tabellen, wohl aber in den anmerkungen zu bezeichnen (vgl. Ewald, Olsh.). vollständigkeit hätte bei der angabe so vieler formen doch herschen müssen.

Müller hat nicht nur für das starke verbum in § 232—243 die hauptregeln über die verbindung mit pronominalsuffixen recht gut dargestellt, sondern auch bei den schwachen verbis in recht erfreulicher ausführlichkeit alle verbindungen und ihre bildungen zusammengetragen. Gesenius leistet in der neuesten ausgabe hierin auch schon dankenswertes; doch erreicht er Müller nicht. bei Nägelsbach sind nur die mit dem als paradigma dienenden verbum und höchst selten die mit andern verben sich ergebenden verbindungen angeführt.

Ref. glaubt für diese schätzenswerte darstellung der formenlehre die befürchtung des verf., der er vorr. s. VII worte leiht, abweisen zu müssen. 'diese neue methode, sagt er, mag vielleicht auf den ersten blick äuszerlich und unwissenschaftlich erscheinen.' ref. freut sich 'auch alle diejenigen unregelmäszigen und singulären formen aufgeführt zu finden, welche in Gesenius, 1n und 2n Samuelis, psalmen und Jesaia vorkommen.' Nägelsbach hat in dieser beziehung fast gar nichts gethan; und bei Gesenius sind diese formen nach gutdünken ausgewählt. z. b. ps. 135, 14 יִתְנֶחָם wird bei Müller § 250 k., in den beiden andern grammatiken nicht erwähnt, trotz der regel bei Olsh. § 269 a. Mezger, der in seinem übungsbuche diese form § 34 b anwendet, sieht sich in folge dessen zu einer erklärung veranlaszt. formen wie וַיִּקְחוּ und וַיִּקָּחוּ, יִגְּשׁוּ־ finden bei Gesenius und Nägelsbach keine erwähnung. אֱהֶבוּ führt die 22n auflage von Gesenius an, aber אֱהַב, אֱהֶבוּ sucht man vergeblich. ferner hätte Kautzsch bei den verbis ע״ע im hiphil, wie Müller, הֵסַבּוּ in das paradigma aufnehmen können (nach seiner anm. zu § 67 A. III b). die form נָבֹזָּה (1n Sam. 14, 36) (Müller § 279 e) hätte wegen der aufhebung der verdoppelung angeführt werden können.

Bei dieser gelegenheit möchte ref. zu der Geseniusschen grammatik noch einige bemerkungen machen. Gesenius hätte die formen wie קְטַנְתֶּב nicht bilden sollen, wie Müller mit rücksicht auf Olsh. § 232 i thut. § 64 ist zwar viel umfangreicher als in der früheren auflage; aber auszer den oben angeführten formen muste eine erklärung von לְשַׁחֲתָהּ Richt. 6, 5 und צַעְדְּךָ Richt. 5, 4 (wie Müller § 250 d) gegeben werden. § 65 vermiszt ref. formen wie נֹכַחַת gen. 20, 16, לָקַחַת gen. 30, 15 (vgl. Müller § 252 b). wenn man auch für die zweite wegen der leichtigkeit ihrer sonstigen erklärungsweise eine bemerkung für überflüssig halten und sie der erklärung der betreffenden stelle vorbehalten möchte, so läszt sich dies von der anderen wegen der nicht ohne weiteres für den schüler erkennbaren bildungsform nicht behaupten. eine kurze bemerkung zu nr. 2 hätte genügt (vgl. Olsh. s. 362. 476. 590). formen wie שְׁכֵחוּנִי werden nicht erwähnt (vgl. Müller § 252 a). § 66 ist recht zweckmäszig umgearbeitet. ref. freut sich auf die recht vollständige darstellung der bildung der verba נתן, לקח hinweisen zu können. § 37 anm. b verweist in betreff des בַּמֶּה (1n Sam. 6, 2) auf § 102, 2 d; aber dort sucht man vergeblich nach einer erklärung. nach dem auf s. 365 gegebenen citate soll sich zu 1n Sam. 14, 19 auf s. 153 eine bemerkung finden; dieses citat ist gar nicht zu finden, obgleich dieser vers mancherlei anlasz zur erklärung bot.

Zum schlusz sei es erlaubt, auf abweichende darstellungen zwischen Müller, Gesenius und Nägelsbach hinzuweisen.

Müller braucht als paradigma כָּתַב; es scheint ihm instructiver. er nimmt bei der bildung mit pronominal-suffixen im perfect keinen bindevocal an, wie Gesen. § 58, 3 b; Näg. § 40, 3; Olsh. § 231 c (s. 468 a. e.); sondern nimmt (mit Olsh. § 227 b a. e.) die 3e p. m. als eine auf a ausgehende (כְּתָבַ) an, in der das schlieszende a in verbindung mit dem suffix der 1n p. s. ausnahmsweise kurz wird. die verbindung der 3n p. f. s. mit dem suffix der 2n p. f. erklärt er durch die annahme eines hilfsvocals. das suffix der 3n p. pl. fem. lautet wie das mascul., sobald die verbindung mit -ûn an die alte endung erinnerte.

Verf. führt § 263 in seiner tabelle als imp. qal רֵשׁ, als inf. רֶשֶׁת an, ohne in einer anmerkung der von Näg. und Ges. gebrauchten form יְרַשׁ zu gedenken. Ewald scheint nach § 227 a יְרַשׁ als imp. für die gewöhnlichere form zu halten, obwohl er der imp. רֵשׁ (Deut. 1, 21) und רָשׁ (Deut. 2, 24. 31) gedenkt, die, ein kürzeres gebilde, von einem ursprünglichen verbum פ"ר abstammen. doch als inf. constr. hält er רֶשֶׁת aufrecht (§ 238 c s. 610). Olsh. s. 492 gibt als imp. רֵשׁ, pl. רְשׁוּ und רָשׁ an; neben letzterer form erscheint ihm יְרָשָׁה ein fehler zu sein; s. 533 inf. רֶשֶׁת, ebenso s. 281 רֶשֶׁת und als pausalform רָשֶׁת. Seffer § 42, 2 citiert als imp. רַשׁ. Ges. erwähnt alle diese formen in einer anm. zu § 69, 1; doch in der tabelle steht יְרַשׁ. während Ges. (§ 58, 4) bei dem nun epentheticum eine dehnung des ursprünglichen a in segol annimmt, hält Müller (§ 238)

für die ursprüngliche form ĕ, die nur in der 1n p. sing. stets als a auftritt. Olsh. s. 471 hat darüber nichts genaueres.

In § 151 erscheint ref. der ausdruck incorrect. nr. 2 heiszt es: der artikel hat die form הֶ vor ח, wenn es langes ָ oder ֳ (im drucke ist fehlerhaft ֲ) hat, immer, vor ה und ע im gleichen falle, sofern die folgende silbe nicht den ton hat. es soll doch heiszen, wenn sie ָ haben. bei Olsh. findet man eine ähnliche fassung; es ist doch aber auffällig, dasz dafür keine beispiele gegeben werden. auch Ewald § 69. 70 führt dafür keine an.

Nachdem § 295—326 teils allgemeine bemerkungen über das nomen, teils eine übersicht über sämtliche nominalbildungen gegeben sind, werden § 328—338 die masculina in sieben declinationen abgewandelt. da Müller in der zahl sowohl von Nägelsbach, als auch von der 21n und 22n auflage von Gesenius abweicht, so folgt eine vergleichende zusammenstellung der declination nach den einzelnen grammatiken.

1e decl. (Müller): wörter, welche durch antritt von endungen und suffixen nicht verändert werden (Näg. I. Ges. ed. 21. I ed. 22 fehlt; es gehören hierher I i. IV c).

2e decl. (M.): die ursprünglich einsilbigen, ausgenommen die durch contraction zu decl. 1 gehörigen (Näg. IV B, 1. 2. 3. 4. 5. 6. 10. 11. 12. Ges. ed. 21. VI ed. 22. I mit ausnahme von i. l. m. n.).

3e decl. die nomina mit zwei veränderlichen vocalen (mit ausnahme einiger, die angegeben sind). (Näg. IV A. Ges. ed. 21. IV. V. ed. 22. II, mit ausnahme von f.).

4e decl. nomina mit langem vocal in der letzten und verkürzbaren in der vorletzten silbe (Näg. III. Ges. ed. 21. III ed. 22. IV a).

5e decl. nomina mit einem verkürzbaren vocale in der letzten silbe (Näg. II 1 a, 2—4, 6. Ges. ed. 21. II. VII. ed. 22. III a. b). hierbei ist zu bemerken, dasz Ges. ed. 22 יָד, דָּם zu II f zieht, obgleich er (§ 92, 2, a 3) mit Müller (§ 325 d) in der ableitung übereinstimmt.

6e decl. nomina, welche mit einem ursprünglich verdoppelten consonanten schlieszen, und welche eigentlich zu decl. II, III, V gehören, aber ihren letzten vocal durch verdoppelung des folgenden radicalen kurz erhalten (Näg. II 1 b. c. d. 5. IV B 7—9. Ges. ed. 21. VIII ed. 22. I, l—n.

7 decl. nomina, zunächst von stämmen ל״ה, deren 3r radical vor den antretenden endungen ganz oder teilweise wegfällt (Näg. II 7. Ges. ed. 21. IX. ed. 22. II f. IV b. III c).

Die neueste bearbeitung von Gesenius zieht zu der declination der segolata, in welcher recht ausführlich die pausalformen u. a. behandelt werden, dieselben wortclassen, wie Nägelsbach, weicht aber in der gruppierung der übrigen nomina von ihm ab. Müller gibt wieder eine andere zusammenstellung. man kann ja darüber streiten, ob die Müllerschen sieben declinationen sich nicht zusammenfassen

lieszen; aber gewis hätte er in pädagogischer beziehung zum teil eine andere reihenfolge wählen können. richtig hat er die erste declination bestimmt; ref. freut sich, dasz auch Müller, wie Kautzsch, die segolatformen vor den übrigen behandelt hat. zwar hat Nägelsbach in seiner grammatik sich dagegen ausgesprochen, und Mezger hat in der recension der 22n auflage von Gesenius von neuem es betont, dasz man die segolatformen den schülern nicht zu zeitig bieten dürfe. aber ref. hat sich durch eine langjährige praxis überzeugt, dasz das vorwegnehmen der segolata dem schüler keinerlei schwierigkeiten macht, vielmehr ihm das verständnis der folgenden declinationen wesentlich erleichtert.

Für die feminina sind vier declinationen aufgestellt. Müller bezeichnet die einzelnen mit lateinischen buchstaben. decl. A: feminina mit unveränderlichen silben vor der endung. dazu gehören die fem. zu decl. 1. 4. 6, und, soweit sie einen unveränderlichen vocal in der vorletzten silbe haben, auch 7 (Nägelsbach rechnet hierzu die von der ersten und dritten classe der masculinformen gebildeten; ferner gehören hierher die bildungen von IV B, 7—9. Ges. ed. 21 A. ed. 22 die nach I d zu flectierenden).

Decl. B: fem. auf ָה zu decl. II (Näg. III 1—3. Ges. ed. 21 C. ed. 22 I a. b. c).

Decl. C: fem. auf ָה, welche einen veränderlichen vocal in der silbe vor der endung haben, also femm. zu decl. 5. 7. 3 (Näg. II. Ges. ed. 21 B. ed. 22 II). diese gruppe ist durch die auswahl der paradigmen recht instructiv. beispiele für einschlägige regeln finden sich in den anm. es bietet sich hier gelegenheit, auf eine ungenauigkeit bei Gesen. hinzuweisen. § 95 anm. 2 (s. 220): die constr.-formen, wie צִדְקַת, unterscheiden sich durch das lautbare schwa von den segolatformen. abnorm ist somit der stat. constr. בִּרְכַּת (zu בְּרָכָה). ref. vermiszt eine anm. über בִּרְכָתֶךָ (psalm 3, 9). hinzuzufügen war auch חֶרְדַּת (1n Sam. 14, 15) von חֲרָדָה (1n Sam. 14, 15). die declination von בְּהֵמָה im sing. war anzugeben. so liesze sich auch für § 93 manches nachtragen. Müller zieht אֱמֶת zur sechsten decl. der masculina (vgl. dagegen Ges. § 95 II a. Näg. III 4. 5).

Decl. D: femm. auf ת (Nägelsbach III 4—8. Gesenius ed. 21 D. ed. 22 III).

Die classificierung der femm. scheint ref. zweckmäszig; die etwaigen, vom paradigma abweichenden bildungen sind kurz und möglichst vollständig angegeben.

Viele nomina, die Näg. zu decl. 3 und Ges. zur ersten decl. zieht, hat Müller in einer rubrik 'nomina besonderer bildung' zusammengestellt. diese classe umfaszt auch das von Näg. und Gesen. ed. 21 nicht gut benannte 'verzeichnis der unregelmäszigen nomina'. die Müllersche zusammenstellung zählt die einzelnen bildungen weit vollständiger auf. in der erklärung des plur. von בַּיִת weicht Müller von Gesen. ab. ersterer gibt an, dasz bei בָּתֵּי das metheg nie steht, während Gesen. es setzt. in der lesung von בָּמֳתֵי

(wo bei Gesen. der sinnstörende druckfehler בְּמֵתַי sich findet) folgt Gesen. Ewald (§ 38 a), Müller Olshausen (s. 122).

Den schlusz der formenlehre bilden die zahlwörter, adverbia, partikeln; die vollständigkeit von § 361 ist hervorzuheben.

Der dritte teil behandelt die syntax ausführlicher als Gesen., und als Näg. selbst. diese ausführlichkeit ist durch die besprechung vieler auffälliger redeweisen in den vom verf. der schule überwiesenen schriften des a. t. hervorgerufen. es gibt fast keine spracherscheinung, die nicht erklärt wäre. so ist die construction von 1n Sam. 14, 19 s. 192 erklärt; die anderen grammatiken halten solche constructionen nicht der beachtung wert. von besonderem interesse ist die ausführliche behandlung der präpositionen. das capitel apposition ist auch recht gut bearbeitet, während bei Gesen. die bemerkungen in geringer anzahl und auszerdem in verschiedenen §§ (108, 4. 119, 2. 121, 3. 116, 6 anm.) zerstreut sich finden. Näg. handelt darüber ziemlich ausreichend, aber nicht so übersichtlich wie Müller. § 444 (vgl. § 520 b) bei Müller enthält eine der angabe bei Ewald § 314 a und 352 b entsprechende erklärung von sätzen wie 1n S. 14, 15 הַמַּצָּב וְהַמַּשְׁחִית חָרְדוּ גַּם־הֵמָּה. die construction des inf. constr. § 481—492 hat eine sorgfältigere darstellung als bei Ges. erfahren. der satzlehre ist eine lobenswerte beachtung zu teil geworden. die regeln über die wortstellung sind so gefaszt, dasz die vorkommenden ausnahmen sich, ohne die hauptregeln umzustoszen, logisch anreihen lassen (vgl. dagegen Ges. § 144 a 1, und Mezger, zeitschr. für gymnas. 1879 s. 189). die terminologie Ewalds ist angewendet und so ein verständnis des hebr. sprachidioms ermöglicht. bei Gesen. ist in dieser beziehung mancherlei vergessen, obwohl seine grammatik gegen 80 seiten mehr hat als die vorliegende. den schlusz bildet ein recht reichhaltiges register der hebr. buchstaben und worte. verf. will dadurch 'dem lehrer die möglichkeit bieten, von seinem primaner über jede vorkommende form eine genügende auskunft zu verlangen, ohne dasz der letztere zuerst im lexicon, dann in der grammatik lange und schlieszlich doch oft fruchtlos umhersuchen musz' (vorr. s. VII).

Die vorliegende grammatik ist, nach der ansicht des ref., der Geseniusschen vorzuziehen. selbst die Nägelsbachsche übertrifft sie in der syntax zwar weniger durch ausführlichkeit, als durch die übersichtliche darstellung der einzelnen abschnitte. die in der formenlehre befolgte methode aber erscheint dem ref. praktischer als die in jener grammatik angewendete. zu bedauern ist nur, dasz im zweiten teil den einzelnen beispielen nicht die deutsche bedeutung beigefügt ist. das druckfehlerverzeichnis ist zwar recht reichhaltig; doch liesze es sich leicht vermehren. —

Posen. Gotthold Sachse.



29.

FRIEDRICH WENTRUP.

(nekrolog.)

Christian Friedrich Wentrup wurde den 26 september 1824 zu Kölkebeck bei Halle in Westfalen geboren, verlor früh den vater, dortigen ortsvorsteher und commerzianten (= steuernempfänger), der die befreiungskriege mitgekämpft, bald auch die mutter. der vater letzterer (landschullehrer in Brokhagen bei Bielefeld, in jüngeren jahren seemann) erzog ihn weiter, der andern beiden geschwister nahmen sich andere verwandte an. da er sich in der dorfschule bald geschickt erwies, den groszvater bei den kleineren zu vertreten, so begann der pfarrer ihn privatim im lateinischen u. a. zu unterrichten. sechzehn jahr alt konnte er in die secunda des Bielefelder gymnasiums aufgenommen werden; für den mittellosen sorgten verschiedene wohlthäter, wie buchhändler Klasing; bald erhielt er bei frau Bertelsmann volle unterkunft als beaufsichtiger ihrer söhne. ostern 1845 bestand er (als einziger abiturient) die reifeprüfung und bezog die universität Halle, um philologie zu studieren und seiner militärpflicht zu genügen. von da ab datierte seine freundschaft mit dem unterzeichneten, welche nur mit dem tode enden konnte. ostern 1847 setzte er seine studien in Berlin fort, meistenteils durch privatunterricht den unterhalt verdienend, und bestand im februar 1849 die prüfung pro fac. docendi, um alsbald das probejahr am Joachimsthal unter Meineke anzutreten. auch in und nach den märztagen 1848 hatten im bewaffneten studentencorps die beiden freunde als 'rottenführer' zusammengestanden; im october war unterz. dann zu einer hauslehrerstelle nach Neapel gegangen. das anerbieten einer ähnlichen stellung veranlaszte W. im september 1849, um erlasz der zweiten hälfte der probezeit zu bitten; sie wurde durch ministerialerlasz auf das sehr günstige zeugnis seines directors hin gewährt; er trat in das haus des in Ruszland geborenen dr. v. Zimmermann.

Von Neapel sowie dem sommeraufenthalt in Castellammare aus konnte er mancherlei ausflüge machen; u. a. fesselten in den gemeinsamen studien ihn die alten inschriften, zumal die oskischen, auch das studium der volksmundarten. die umsichtig von ihm geleitete abformung einer umfangreichen inschrift zu Venafro verschaffte ihm december 1852 die ernennung zum correspondierenden mitgliede des archäologischen institutes in Rom (secretär damals dr. Henzen). ostern 1853 nach Deutschland zurückgekehrt, trat er zunächst als wissenschaftlicher hilfslehrer am Wittenberger gymnasium ein, und rückte allmählich zum oberlehrer vor; seine unterrichtsgegenstände (anfangs auch rechnen u. dgl. in unteren classen) waren später nächst den classischen sprachen besonders französisch und geschichte. im j. 1856 promovierte er absentia in Kiel auf veranlassung seines früheren lehrers G. Curtius. michaelis 1863 wurde er zum director des gymnasiums zu Salzwedel gewählt, vier jahre später in Colberg vom curatorium des domgymnasiums zu des unterz. nachfolger, nahm jedoch auf wunsch seiner behörde nicht an. für ostern 1869 berief ihn der verewigte oberpräsident v. Witzleben als erbadministrator an seine geschlechtsstiftung, die klosterschule Roszleben, als deren rector W. bis zu seinem am 15 märz früh 4 uhr ganz unerwartet erfolgten tode thätig war.

Sein an sich glückliches familienleben blieb nicht ungetrübt. im juli 1857 schlosz er die ehe mit frl. Bertha Türpen, tochter eines verstorbenen kreisgerichtsrats in Wittenberg. von den acht kindern, welche ihnen geschenkt wurden, verlor er den ältesten sohn und die älteste tochter in zartem alter; vor 7 jahren folgte ihnen die mutter selbst, seitdem hielt die einzige schwester ihm haus.

Veröffentlicht hat er folgende arbeiten: 1855 beiträge zur kenntnis der neapolitanischen mundart (Wittenberger programm); 1881 ebenda: die belagerung von Wittenberg 1547; eine selbständige abhandlung 'der Vesuv'; ferner einige reden in der 1868 mit unterz. gemeinsam herausgegebenen gelegenheitsschrift 'acht reden aus dem schulleben', Colberg 1868. auszerdem einige Roszleber programmabhandlungen: 1870 'lehrplan für den lat.-griech. unterricht', 1879 'zur erinnerung an Hartmann Erasmus v. Witzleben', 1880 'beiträge zur kenntnis des sicilianischen dialects' (in ergänzung früherer aufsätze in Herrigs archiv 1859). in den letzten jahren gehörte er auch der synode der provinz Sachsen an, u. a. bei der vorbereitung des neuen gesangbuchs eifrig beteiligt.

Sein reiches wissen, sein anregender unterricht, seine liebenswürdige geselligkeit, seine echte freundestreue, seine gewissenhaftigkeit in allem sichern ihm ein unverlierbares andenken im herzen aller die ihm nahetraten; so ist er vielen beweinenswert aus dem leben geschieden, nulli flebilior quam mihi.

Zerbst. G. Stier.

(17.)

PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Binsfeld, dr., director des gymn. zu Koblenz, Bohle, dr., director des gymn. zu Osnabrück, } erhielten den pr. rothen adlerorden IV cl.

Bormann, dr. prof., oberlehrer am domgymn. zu Halberstadt, erhielt den adler der ritter des pr. Hohenzollernordens.

Brandt, dr., oberlehrer am gymn. zu Salzwedel, als 'professor' prädiciert.

Frey, dr., director des gymn. zu Rössel, in gleicher eigenschaft nach Münster berufen.

Fürstenau, dr., director des gymn. zu Hanau, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

Gebhardi, dr., oberlehrer am gymn. zu Meseritz, an das gymn. zu Gnesen versetzt.

Göbel, dr., provinzialschulrat zu Magdeburg, erhielt den pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Grashof, dr., oberlehrer am gymn. zu Attendorn, zum director des gymn. in Emden ernannt.

Groth, dr. prof. an der univ. Kiel, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

Grosse, dr., director des gymn. zu Memel, zum director des Wilhelmsgymn. zu Königsberg i. Pr. ernannt.

Hertzer, oberlehrer am gymn. zu Wernigerode, als 'professor' prädiciert.

Hune, dr., oberlehrer am gymn. in Meppen, zum director desselben ernannt.

Iltgen, dr., oberlehrer am gymn. in Montabaur, zum director des gymn. in Culm ernannt.

Kempf, dr. prof., director des Friedrichs-gymn. zu Berlin, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

Kirchhoff, dr. geh. hofrat, ord. prof. an der univ. Berlin, erhielt den pr. kronenorden II cl.

Kirchner, dr., director des gymn. zu Ratibor, zum director des realgymn. in Düsseldorf erwählt.

Klemens, dr. prof., oberlehrer am Luisenstädt. gymn. in Berlin, zum director desselben ernannt.
Köpke, dr., director des gymn. in Landsberg a. d. W., zum provinzialschulrat in Schleswig ernannt.
Lahmeyer, dr., provinzialschulrat, von Schleswig nach Kassel versetzt.
Meyer, dr., zum director des Leibniz-realgymn. in Hannover ernannt.
Müller, dr., director des gymn. zu Flensburg, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.
Petersdorff, dr., rector des progymn. zu Pr.-Friedland, zum director des gymn. in Strehlen ernannt.
Sarg, dr., rector des progymn. zu Tremessen, als 'professor' prädiciert.
Schauenburg, dr., director des realgymn. in Krefeld, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.
Schrader, dr. provinzialschulrat, geh. regierungsrat in Königsberg, zum curator der univ. Halle ernannt.
Schultz, dr. prof., oberlehrer am gymn. zu Culm, zum director desselben ernannt.
Schulz, dr., regierungs- und schulrat zu Marienwerder, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.
Seemann, dr. prof., director des gymn. zu Neustadt in Westpr., erhielt den adler der ritter des pr. Hohenzollernordens.
Stier, oberlehrer am gymn. zu Wernigerode, als 'professor' prädiciert.
Stürenburg, dr., oberlehrer an der Thomasschule zu Leipzig, zum conrector derselben mit dem prädicat 'professor' ernannt.
Viertel, dr. prof., oberlehrer am Wilhelms-gymn. in Königsberg, zum director des gymn. in Gumbinnen ernannt.
Völcker, dr., oberlehrer und conrector am gymn. in Meppen, zum provinzialschulrat in Danzig ernannt.
Willmann, dr., oberlehrer am domgymn. in Halberstadt, als 'professor' prädiciert.
Worbs, dr. prof., oberlehrer am gymn. zu Koblenz, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.
Zschau, dr., zum rector des progymn. in Schwedt a. d. O. ernannt.

In ruhestand getreten:

Arnoldt, dr. prof., director des gymn. zu Gumbinnen, und erhielt derselbe den charakter als geh. regierungsrat.
Kayser, dr. prof., director des gymn. zu Sagan.
Rosendahl, dr. prof., oberlehrer am gymn. zu Bielefeld, und wurde demselben der pr. rothe adlerorden IV cl. verliehen.
Rumpel, dr., provinzialschulrat in Kassel, mit dem charakter als geh. regierungsrat.

Gestorben:

Heyse, Gustav, prof. am realgymn. zu Aschersleben, 74 jahr alt, am 4 april.
Kleinsorge, dr. Wilh., director der Friedrich Wilhelms-realschule zu Stettin, am 12 februar.
Korn, dr. Otto, director des gymn. in Ratibor, 40 jahr alt, am 23 januar.
Köpke, dr. E., director der ritterakademie zu Brandenburg, am 19 märz.
Laymann, dr. W., prof. emer. zu Münster, 82 jahr alt, am 21 märz.
Menzel, director des gymnasiums zu Inowrazlaw.
Thaulow, dr. geh. regierungsrat, ord. prof. der univ. Kiel, am 11 märz.
Wentrup, dr., director der klosterschule Roszleben, am 15 märz.
Witte, dr. Karl, geh. rat, ord. prof. der univ. Halle, am 6 märz, im 83n jahre.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

30.
PÄDAGOGISCHE BRIEFE AUS DEM ELSASZ.

Vorbemerkung.

Wenn ich es im nachstehenden versuche, die im augenblick auf der tagesordnung stehenden fragen unseres gymnasialwesens zu erörtern und meine gedanken darüber zu sagen, so geschieht es zunächst im bewustsein, dasz es lediglich die gedanken eines einzelnen sind. ich vertrete keine partei, ich schreibe niemand zu lieb oder zu leide. und ebenso wenig trete ich auf mit dem anspruch etwas neues zu sagen. ich bin zwar allerdings der meinung, dasz wenn irgendwo so auch auf diesem gebiete die forderung A. Langes gelten musz: ideen und opfer! aber die ideen sind rar, und opfer will ohnedies niemand bringen, am wenigsten solche, wie sie die ideen und ideale dem menschen aufzuerlegen pflegen. auch meine ich in der that, dasz ideen von der qualität, wie sie immer von neuem in unserer sache ans licht gefördert werden, nichts nützen. die meisten dieser ideen sind recht ideallos und geben statt gedanken nichts als schlagwörter und fordern statt reformen nichts als concessionen an das publicum und seine wirren und widersprechenden wünsche. so lange uns aber der reformatorische gedanke fehlt, der mit einem schlag über alle not und qual des gegenwärtigen übergangszustandes hinweghilft, so lange glaube ich thun wir gut, uns auf den boden des alten zu stellen und uns ebenso kritisch zu verhalten zu den angreifern und ihrem tadel und ihren besserungsvorschlägen, wie zu dem bestehenden und angegriffenen. vielleicht läszt man sich selbst — oder soll ich sagen: gerade? — in den maszgebenden kreisen von jenen angriffen und jenen sogenannten reformvorschlägen doch zu sehr imponieren und gibt positionen auf, die sich recht gut halten lieszen und einstweilen nicht ohne schaden preisgegeben werden.

Ich greife nur ein beispiel aus den vielen heraus. 'die schule musz mehr erziehen, sie musz aufhören, einseitig nur unterrichtsanstalt zu sein.' das redet und schreibt einer dem andern nach, und

die wenigsten wissen, dasz sie damit nur denen in die hände arbeiten, welche bemüht sind, aus unseren gymnasien den geist auszutreiben und leere form und toten stoff an seine stelle zu setzen. denn nur diese wollen nicht gelten lassen, woran jede gesunde pädagogik festhalten musz, dasz unsere schule eben deswegen in erster linie unterrichtsanstalt sein und bleiben musz, weil sie durch unterricht allein wirksam erziehen kann und erziehen soll. der sittigende und versittlichende einflusz des unterrichts, der dem gewinn an wissen gleichmäszig zur seite tritt, musz daher auch für die gestaltung des unterrichts maszgebend sein: er fordert nach der formalen seite hin gründlichkeit und ordnung, kein dilettantisches vielerlei, ernst und pflicht, nicht spiel und verweichlichung; und nach der stofflichen seite geist, nicht blosze buchstaben, formen und phrasen, und humanen geist, nicht confessionelle einseitigkeit oder mechanische äuszerlichkeit. wer aber auseinanderreiszen zu dürfen glaubt, was innerlich eins ist und zusammengehört, der steckt viel tiefer als er wohl selber ahnt und weisz, im geist des mechanismus, der die mittelalterliche und moderne scholastik auf der einen, die blosz mechanische naturwissenschaft unserer tage auf der andern seite vielfach beherscht, zwei richtungen, die viel näher mit einander verwandt sind, als ihre beiderseitigen vertreter werden zugeben und glauben wollen. aber solche schlagwörter von erziehung auszer und neben und über dem unterricht sind gefährlich; sie fressen sich so zu sagen in die geister ein, und endlich glaubt jeder an das, was er immer wieder hört, und die verwüstenden folgen treten dann praktisch zu tage auf confessionellen parteiversammlungen, in medicinischen gutachten, in neuen lehrplänen und in erlassen von ministern und oberschulräten. wir werden daher noch oft gelegenheit haben, auf diesen standpunkt zurückzukommen, und daher habe ich gerade dieses beispiel gewählt.

Also kampf gegen die schlagwörter von rechts und von links, kritik des bestehenden und alten, ebenso aber auch des vorgeschlagenen und neueingerichteten, das ist der zweck der pädagogischen briefe, und ihr inhalt alles, was uns gymnasiallehrern gegenwärtig auf der seele brennt, und das ist nicht wenig.

Warum ich diese briefe aus dem Elsasz datiere, hat natürlich seinen hauptgrund in dem zufälligen umstand, dasz sie in der that im Elsasz geschrieben sind. mit elsäszischen zuständen speciell wollen sie sich nicht befassen, dieselben allerdings auch nicht vermeiden. denn der titel will ihnen das recht der bodenfarbe wahren: dasz sie etwas anders lauten würden, wenn sie aus Preuszen oder aus Bayern stammten, versteht sich von selbst. aber es fehlt gerade hier zu lande auch nicht an einem specielleren anlasz, solche briefe zu schreiben. wenn in irgend einem deutschen staate, meine ich, so hätte man gerade im reichslande allen grund, nicht zu experimentieren, sondern das anderswo gegebene und bewährte anzunehmen; denn nirgends ist unsicherheit und schwanken, wechseln und experimentieren gefährlicher und verhängnisvoller als auf diesem neuen

boden. und darum haben wir hier mehr als anderswo anlasz, uns gegen reformen, die nicht bewährt sind, kritisch, ja skeptisch zu verhalten. fürs zweite aber hatte es Elsasz leichter als jeder andere staat, hierher, wo es keine tradition gab, das altbewährte da zu suchen und von dort zu holen, wo es zu finden war, und also nordischen brauch und nordische einrichtungen zu verbinden mit süddeutscher eigenart, die dem Elsäszer vielleicht verwandter ist als jene. dieses experiment versprach meines erachtens sichere aussicht auf gelingen. aber statt an preuszische gymnasien und württembergische lateinschulen zu gehen und zu fragen: was hat sich bei euch erprobt? zog man es in neuerer zeit vor, sich an die mediciner zu wenden und von ihnen ein gutachten über schulreform einzuholen: sehen wir zu, was dabei heraus kommt; denn von medicinischen gutachten zu reden, war ohnedies unsere erste absicht.

I. Überbürdung und medicinische gutachten.

Die überbürdungsfrage steht gegenwärtig überall oben an; folglich gilt es vor allem zu wissen, ob an unsern gymnasien in der that überbürdung vorhanden ist, und ob dieselben auch wirklich die schuld daran tragen. eine vorfrage ist allerdings zu erheben: wer denn eigentlich darüber zu entscheiden habe? hier stehen sich zwei extreme gegenüber, die beide praktisch geworden sind: in Württemberg hat man sich darauf beschränkt, eine conferenz von gymnasialrectoren zu berufen und in ihr die sache zu beraten. im Elsasz dagegen hat man sich an die mediciner gewandt und von ihnen ein 'ärztliches gutachten über das höhere schulwesen Elsasz-Lothringens' erstatten lassen. nun haben ja die mediciner sicherlich ein gewisses recht, in schulfragen ein wort mitzureden; und wenn es so leidenschaftslos und sachgemäsz geschieht, wie es seiner zeit Baginsky gethan hat, so werden die schulmänner am ersten darauf hören und sich darüber freuen. aber gerade in unserer speciellen frage ist ihr recht und ihre fähigkeit mitzusprechen sehr eng begrenzt. sie können ja nur constatieren, dasz in einer gewissen anzahl von fällen gymnasiasten unter anzeichen von überarbeitung erkrankt sind, und wenn sich diese fälle mehren, so können sie daraus den schlusz ziehen, dasz daran die schule die schuld trägt. haben das die in Straszburg zusammenberufenen ärzte gethan und haben sie das allein gethan?

Hören wir, was das genannte ärztliche gutachten darüber sagt: 'prüft man ruhig das ergebnis aller [dieser] verhandlungen und litterarischen leistungen, so kommt man zu der überzeugung, dasz, mögen auch viele übertreibungen mit unterlaufen, doch der vorwurf der überbürdung vielen der deutschen schulen nicht ohne berechtigung gemacht worden ist'; und als hauptargument führt es an, dasz die 'unterrichtsbehörden selbst in einer anzahl von verfügungen die überbürdung zugestanden haben'. wir sind nun weit entfernt, den wert der öffentlichen meinung zu unterschätzen, werden vielmehr selber auf sie recurrieren; aber wir fragen doch mit recht, wozu also

ärzte und professoren aufbieten, wenn diese nichts zu sagen wissen, als was alle welt behauptet und die unterrichtsbehörden längst schon öffentlich anerkannt haben? und wozu der jubel aller zeitungen über ein gutachten, das in einer hauptfrage nur nachredet, was diese selben zeitungen vorgeredet und lange und laut genug vorgeredet haben? doch 'man hat bei behandlung der überbürdungsfrage zwei schwerwiegende thatsachen ins auge zu fassen, auf grund deren nach unserer ansicht mit glück der beweis geführt worden ist, dasz die jugend in unseren höheren schulen überlastet sei'. die erste dieser 'thatsachen' ist die, dasz 'von den zum freiwilligen dienst qualificierten jungen männern mindestens 80 procent physisch unbrauchbar waren (fünfjährige beobachtung in Preuszen), während von den übrigen eingestellten durchschnittlich 45—50 procent für unfähig erklärt werden konnten'. obgleich nun die mediciner vom Elsasz diesen zahlen eines collegen, des dr. Finkelnburg, selbst nicht ganz zu trauen scheinen, so schlieszen sie doch, dasz 'eine so auffallende erscheinung die erklärung nahe legt, dasz die höheren schulen, an deren besuch jene berechtigung hauptsächlich geknüpft ist, schuld oder doch wenigstens mit schuld tragen an der geringern körperlichen tüchtigkeit ihrer schüler'. nur schade, dasz der ganze beweis hinfällig wird durch folgende berichtigung des reichsanzeigers, die erst kürzlich erschienen ist: 'in dem fünfjährigen zeitraum von 1877—1881', heiszt es hier, 'sind von den 47054 zum einjährig freiwilligen dienst berechtigten jungen männern 21236, d. h. etwas über 45 procent in den militärdienst eingetreten, dagegen 25815 d. h. etwas über 54 procent nicht eingetreten. es würde nicht ganz zutreffend sein, wenn man bei den sämtlichen zum einjährigen dienst berechtigten jungen männern, welche in den kriegsdienst nicht eingetreten sind, körperliche untauglichkeit als grund davon voraussetzen wollte . . . man wird also eher zu hoch als zu niedrig greifen, wenn man annimmt, dasz von den zum einjährigen dienst berechtigten 54 procent als untauglich befunden worden sind. dieses verhältnis unterscheidet sich nur wenig von den für die übrigen eingestellten als durchschnittssatz der untauglichen bezeichneten 45—50 procent.' die noch übrig bleibende kleine differenz von ca. 5 procent dürfte sich mit mehr recht auf den unterschied von stadt und land zurückführen lassen, als wie der reichsanzeiger will, auf die sitte vieler eltern, gerade die schwächeren söhne studieren zu lassen. jedenfalls aber trifft diese amtliche berichtigung — statt mindestens 80 procent höchstens 54 gegenüber 45—50 procent — mit voller wucht das ärztliche gutachten von Elsasz-Lothringen und berechtigt zu den allerstärksten zweifeln an der verläszlichkeit auch aller übrigen darin aufgeführten 'thatsachen' und der daraus gezogenen schlüsse.

Als zweiten beweis für das vorhandensein der überbürdung führen dann die ärzte in ihrem gutachten die von classe zu classe der gymnasien zunehmende kurzsichtigkeit an, welche in Deutschland viel verheerender auftrete als z. b. in Frankreich oder in Nord-

amerika. auch diese thatsache soll 'mit bestimmtheit auf eine überbürdung der jugend mit arbeitsstunden als einen sie wesentlich bedingenden umstand hinweisen'. leider kann ich hier nicht so prompt und unter der deckung des reichsanzeigers antworten wie oben. wohl aber kann ich darauf hinweisen, dasz es die ansicht eines bedeutenden augenarztes ist, dasz die schule mit der kurzsichtigkeit nichts zu thun habe, sondern dasz es ebenso viele kurzsichtige gebe, wie leute mit zu langen oder zu kurzen nasen, so dasz also auch hier eine medicinische autorität gegen die andere, behauptung gegen behauptung steht. auch das sei nur im vorbeigehen gesagt, dasz so viel mir bekannt, die augenuntersuchungen im auslande nach wesentlich andern principien erfolgten als bei uns in Deutschland, also selbstverständlich auch zu andern ergebnissen führen musten. aber dagegen musz protest erhoben werden, dasz durch die thatsache der zunehmenden kurzsichtigkeit die überbürdung der jugend bewiesen werde. ein post hoc beweist noch lange kein propter hoc, das sollten mediciner in allererster linie wissen. wenn wirklich ein causalzusammenhang zwischen kurzsichtigkeit und geistiger arbeit besteht, was ich allerdings auch glaube, so wird er doch wesentlich auf das lesen und schreiben unter ungünstigen verhältnissen zurückzuführen sein. dann aber entsteht die frage, ob nicht gerade die schule bemüht ist, diese ungünstigen verhältnisse möglichst fern zu halten, und ob diese nicht vielmehr überwiegend im hause sich geltend machen: lesen bei schlechter beleuchtung, schreiben bei schlechter körperhaltung, das findet zwar leider auch noch in schulen und bei gleichgültigen lehrern, aber doch ganz unverhältnismäszig häufiger im familienzimmer und am familientisch unter den augen der eltern statt als in den schullocalen. nicht unsere schulbücher haben zu schlechtes papier und zu schlechten druck (ich wüste kaum mehr eines zu nennen), wohl aber die meisten unserer zeitungen, viele und namentlich die schlechteren romane, die vielleicht im bett bei mangelhafter beleuchtung oder heimlich gelesen werden. und endlich: der qualm der cigarre oder pfeife bei der arbeit — das ist der hauptsünder; aber wenn die schule das rauchen verbietet, so stecken selbst medicinische väter ihren tertianern schon die cigarre in den mund und machen sich lustig über die pedantischen schulmeister, die dies verbieten wollen. und doch trägt meines erachtens das rauchen bei der arbeit, das zu frühe rauchen namentlich mehr schuld an der zunehmenden kurzsichtigkeit als die zahl der arbeitsstunden und die anforderungen der schule.

Mit mehr zurückhaltung und vorsicht sprechen sich die mediciner über die bekannten behauptungen des dr. Hasse und über die neigung aus, die schule für geistesstörung und selbstmord bei ihren schülern verantwortlich zu machen; doch deuten auch sie an, dasz ein teil der schuld hieran jedenfalls die schule treffen dürfte. aber über die thatsache wird auch niemand rechten und streiten wollen, dasz geistige arbeit in erster linie den geist, die kopfnerven, das

gehirn angreift, und dasz daher unter den geistig arbeitenden die schwächsten individuen, die dieser anstrengung nicht gewachsen sind, unterliegen müssen; wenn also bei den geisteskranken der procentsatz sich wie oben bei den einjährig freiwilligen (54 : 47,5) verhalten sollte, so würde das gegen die schule nichts beweisen, sondern nur den eltern die pflicht nahe legen, sehr sorgfältig die kraft ihrer söhne zu prüfen, ehe sie dieselben zum studieren bestimmen, und namentlich auch zu prüfen, ob sie im stande sind, dieselben so kräftig zu nähren, wie es der geistig arbeitende braucht. übrigens sind die concurrierenden ursachen der geisteskrankheiten so zahlreich, dasz hier alles oder nichts zu beweisen ist. die selbstmordfrage aber ist ein capitel für sich, über das man als moralstatistiker zu ganz andern ergebnissen kommen wird, als vom einseitig medicinischen, gerade hier durchaus nicht allein competenten standpunkt aus.

Obgleich nun die mediciner mit hilfe von jenen zwei beweisen und diesen zwei hilfsbeweisen 'mit ziemlicher sicherheit den schlusz ziehen, dasz überhaupt an den höheren schulen Deutschlands eine überbürdung vorhanden ist', so entnehmen sie 'den sichern und unmittelbaren beweis dafür' doch erst 'aus den bestimmungen über die zahl der lehr- und häuslichen arbeitsstunden', und daher reducieren sie diese zahl fast für alle classen um etliche schul- und etliche arbeitsstunden die woche, weil 'es uns scheint, wir der meinung sind, wir dafür halten' u. dgl. aber scheinen, meinen und glauben sind doch wahrlich keine beweise, und auch der versuch, den tageslauf eines quintaners zu normieren (mindestens 8 stunden für schlaf, 1 st. für an- und auskleiden und leibeswaschung, 3 st. für mahlzeiten und das danach nötige körperliche ausruhen, 7 arbeitsstunden, 'bleiben 5 für körperliche bewegung, was wir auf dieser altersstufe für zu wenig halten') ist doch sehr problematisch und angreifbar und kann in keiner weise als allgemein bindend gelten; 8 stunden schlaf z. b. sind für die wenigsten ausreichend, für die meisten entschieden zu wenig; 3 stunden für essen und ausruhen danach sind ausnahmslos zu hoch gegriffen; 5 stunden körperlicher bewegung sind für manche zu wenig, für andere vollständig genug. ein masz für alle gibt es hier so wenig als für die länge und breite der röcke. nun würden wir es verstehen, wenn es hiesze: weil die überbürdung constatiert ist, so schlagen wir eine reducierung der schul- und arbeitsstunden vor, um zu versuchen, ob das vielleicht hilft. aber da es den ärzten nicht gelungen ist, die überbürdung zu constatieren und zu beweisen, so drehen sie die sache um und sagen: weil eine reducierung der stunden von uns vorgeschlagen wird, so ergibt sich daraus, dasz die überbürdung vorhanden ist!

Das wird genügen, um zu erweisen, dasz die mediciner für sich nicht im stande waren, das zu leisten, wozu man sie also auch nicht hätte berufen sollen. wollen wir aber damit die überbürdungsfrage selber bei seite schieben oder verneinen? wahrlich nicht, sondern

sie nur denen zuweisen, die dazu berufen und befähigt sind. und das sind in erster linie die eltern. weil aber auch sie höchstens das dasz, nur zum teil auch das warum und woher constatieren können und überdies die eltern vielfach keine ganz unbefangene und unparteiische instanz sind, so braucht man als eine art gegengewicht gegen sie die einzig wirklichen sachverständigen, und das sind die lehrer und directoren der schulen. auch sie sind für sich nicht völlig unbefangen, und daher that Württemberg unrecht, sie allein in der sache zu hören; aber sie sind auch nicht in dem masze befangen, wie das publicum annimt. sie sind ja nicht verantwortlich für die der schule gesteckten ziele, können also, wenn diese zu hoch sind, dies ganz wohl anerkennen und ihre stimme zusammen mit der der beteiligten eltern erheben, um auf eine ermäszigung der anforderungen hinzuwirken; und wenn und soweit sie befangen sind, sind sie es in einem den eltern entgegengesetzten sinne, diese bilden also wiederum ein gegengewicht gegen die lehrer, und aus dem zusammenwirken beider wird doch wohl ein unverfälschtes resultat sich ergeben. glaubt übrigens jemand wirklich im ernst, dasz unsere zeitungsredacteure sich der jugend gegen ihre lehrer annehmen müssen, weil diese kein herz für sie haben? uns ist es doch wahrlich ebenso wie den eltern selbst um das geistige nicht nur, sondern auch um das leibliche wohlergehen unserer kinder zu thun, und wäre es auch nur in der selbstsüchtigen erwägung, dasz wir mit einer gesunden und frischen jugend weit mehr leisten können, als mit einer kränkelnden und übermüdeten. der schlachtruf aber, der in allen redactionszimmern gegen uns lehrer erhoben wird und mistrauen zu säen bemüht ist zwischen schule und haus, zwischen lehrern und schülern, läszt vermuten, dasz dort viele sitzen, die mit wenig freude auf die zeit ihres lernens zurücksehen.

Also eltern und lehrer und directoren, das ist die richtige zusammensetzung einer commission, die darüber befinden soll, ob überbürdung vorhanden sei oder nicht; wenn dabei der eine oder andere der väter zugleich ein arzt ist, so ist das um so besser, absolutes erfordernis scheint es mir aber gerade für die beantwortung dieser frage nicht zu sein. und darum verdient der weg, den Preuszen eingeschlagen hat, sogar noch vor der hessischen und badischen commission den vorzug. eine sorgfältige und umfangreiche enquête, angestellt durch die regierungspräsidenten bei den berufenen vertretern der schule und bei einer groszen anzahl vernünftiger väter aus allen schichten und kreisen der bevölkerung, das allein kann zum ziele führen.

Und was ist nun das ergebnis solcher gemischter commissionen, und der enquête auf breitester basis? was ist die öffentliche meinung der allein sachverständigen eltern und lehrer? dasz überbürdung vorhanden ist, aber nicht überall. das ist ein ziemlich verblüffendes ergebnis; denn es scheint nach allen regeln der induction die schule als solche vollständig zu entlasten. wenn dieselben schuleinrichtungen hier zu überbürdung führen und dort ohne diese misliche

folge fungieren, so kann ihnen die schuld nicht beigemessen werden. allein anderseits sind doch die klagen zu allgemein und zu weit verbreitet, als dasz man sich bei der aufdeckung des logischen fehlers beruhigen könnte. ich meine daher, man müste vor allem ins auge fassen, woher die hilfs- und schmerzensrufe hauptsächlich ertönen? unter den 9 medicinischen sachverständigen von Elsasz-Lothringen waren 7 aus Straszburg, 1 aus Mülhausen; in Württemberg wurden auf der rectorenconferenz nur oder doch vor allem nur Stuttgart und Heilbronn als stätten der überbürdung namhaft gemacht; weiter ertönen klagen aus Berlin, aus Köln, aus Magdeburg, aus Dresden, aus Frankfurt, aus Karlsruhe, aus Baden-Baden. es sind das, wie man sieht, groszstädte, handels- und fabrikplätze, residenzen und badeörter, sind also mit éinem wort solche orte, wo das moderne leben mit allen seinen nervenaufregenden, nervenabspannenden, nervenzerreibenden reizen und einwirkungen und anforderungen reicher und voller pulsiert als anderswo. es ist also doch gewis der inductionsschlusz angezeigt, dasz an der überbürdung unserer jugend nicht die schule als solche die schuld trägt, sondern — drücken wir uns poetisch aus: der zeitgeist, der uns erwachsene ja auch rascher leben und rascher unsere kraft verzehren läszt, als unsere vorfahren oder als diejenigen unserer zeitgenossen, welche ihm in der ländlichen stille mehr entrückt und weniger preisgegeben sind. die schulen in groszen städten (im weitern sinne) leiden an überbürdung, an kleinen orten, fern vom getriebe des lebens wissen sie nichts davon. damit ist die überbürdungsfrage aus ihrer vereinzelung herausgehoben und eingereiht in den groszen kreis der socialen probleme. mit der socialen frage löst sich auch die überbürdungsfrage; so lange jene ungelöst bleibt, und wir wollen hoffen, dasz sie es noch recht lange bleibe: denn ihre lösung wäre die auflösung unserer ganzen gegenwärtigen culturwelt — so lange wird auch unsere frage nicht von der tagesordnung verschwinden, und trotz aller medicin, ohne opfer wird in unserer modernen welt gerade da, wo das leben am reichsten sich erschlieszt, das wissen nicht erkauft werden: wie der arbeiter klagt über die zunehmende schwierigkeit des kampfes ums dasein, so der lernende über die mühsal des kampfes ums wissen; und nicht die medicin, nur der idealismus hilft hinweg über diese opfer an gesundheit und kraft, die hier keinem erspart bleiben.

Aber wenn wir die frage auch nicht aus der welt schaffen, wenn wir der überbürdung auch nicht völlig abhelfen können, so werden wir doch suchen müssen, sie möglichst zu beschränken und den zufälligen übelständen, die bald da bald dort besonders drücken, zu begegnen. freilich fällt die erste pflicht und die hauptaufgabe dabei den eltern zu, ohne dasz die schule im stande wäre, sie ihnen abzunehmen. gerade in den groszen städten müssen die eltern ihre söhne nicht zu jungen groszstädtern, zu elegants oder bummlern werden und sie nicht über gebühr an dem aufregenden hasten und treiben

und genieszen teilnehmen lassen, müssen dafür sorgen, dasz sie nicht vorzeitig das sind und thun, was immer noch frühe genug kommt.* und sie müssen hier bei der überfüllung der schulen, wo man auf den schwachen wenig rücksicht nehmen kann, mehr als anderswo dem ehrgeiz entsagen, den unbegabten sohn um jeden preis durch die schule durchzutreiben, damit er studiere und seiner zeit das beamten- und bildungsproletariat vermehre.

Doch auch von seiten der schule und ihrer leiter kann und soll in vielen stücken etwas gethan und gebessert werden. in groszen städten drückt, wie wir gesehen haben, die geistige arbeit stärker und drückt den geist weit häufiger wund als in den kleinen anstalten auf den landorten. und doch ziehen die auswärtigen schüler mit vorliebe dorthin, nicht hieher — warum? auch das ist zunächst wieder unvermeidlich. wer seinen sohn weggeben musz, will ihn dahin bringen, wo die anregung gröszer und reicher ist. und überdies sind die schulen in den groszen städten meist besser. natürlich; denn auch die lehrer ziehen es vor, statt in Buxtehude in Berlin, statt in Markirch in Straszburg, statt in Ellwangen in Stuttgart zu sein; und gerade die tüchtigsten werden denn auch mit vorliebe an die groszen anstalten des landes berufen, zumal da es hier schwerer ist, seines amtes zu walten, als in classen mit 6 oder 10 schülern. dabei wird aber doch auch in der that von der unterrichtsverwaltung selbst gefehlt: das gymnasium der landeshauptstadt soll zugleich die musteranstalt sein, die tüchtigen lehrer sollen hier zeigen, was und wie viel sie leisten können; darum wird gerade hier der bogen so straff als möglich gespannt. dazu kommt die nähe der behörden und die neigung der letztern, sich in kurzen zwischenräumen immer aufs neue zu überzeugen, ob an diesen musteranstalten auch alles nach ihren intentionen verlaufe, ob etwas geleistet und namentlich ob es nach der 'richtigen methode' geleistet werde. dieses ewige pulsfühlen macht die lehrer nervös, unruhig, hastig, sie fühlen sich immer controliert, dürfen sich nicht auch einmal behaglich gehen lassen, sondern selbst von oben gepeitscht peitschen sie doppelt und dreifach auf ihre armen jungen los, selbst paraderosse erhalten sie auch ihre schüler in ewiger parade- und wettrennstimmung. und dazu braucht der lehrer nicht einmal ein streber zu sein, das kommt ganz unwillkürlich und von selbst. ist er es freilich, und gerade an diesen musteranstalten ist die versuchung es zu werden für schwache charaktere nicht klein, dann ist die sache noch gefährlicher und schlimmer. das alles ist aber nicht notwendig und unvermeidlich. die anstalten der groszen städte müssen nicht die musteranstalten des landes und allen übrigen um eine pferdslänge voran sein wollen; vielmehr sollte gerade hier, wo die reibung stärker ist, der gang langsamer sein. weiter müssen die behörden gerade sie mehr in

* ich komme auf diese frage noch zurück, verwahre mich aber hier schon gegen die meinung, als ob ich nicht wünschte, dasz der primaner neben anderem auch 'leben lerne'.



frieden sein und möglichst ruhig und unbehelligt arbeiten lassen. und endlich thäten sie gut, die kräfte etwas gleichmäsziger über das land hin zu verteilen, vielleicht auch durch äuszere vorteile das verbleiben tüchtiger kräfte an kleineren anstalten zu begünstigen, damit die auswärtigen schüler mit ebenso groszem vertrauen und ebenso viel sicherheit des erfolges hier wie dort eintreten. entlastung der groszen gymnasien! das erscheint mir als eine der hauptaufgaben der leitenden behörden.

Ferner müste in groszen städten, wo ja eine vielheit von anstalten möglich und thatsächlich vielfach vorhanden ist, dafür gesorgt werden, dasz vom gymnasium alle diejenigen fern gehalten werden, welche dasselbe nicht bis zum ende durchlaufen, sondern nur den berechtigungsschein zum einjährigendienst erlangen wollen. man weisz, wie dieser ballast an den unteren und mittleren gymnasialclassen hängt und sie herunterzieht; man beachtet aber meist zu wenig, dasz gerade diese berechtigungsaspiranten vielfach die schwächsten schüler und daher in der that die überbürdeten sind. man sorge also in allen gröszeren städten, wo es sich austrägt, für berechtigungsschulen, die nur bis untersecunda incl. führen und als abgangszeugnis den einjährigenschein gewähren; den gymnasien der städte aber, wo solche schulen sind, verbiete man es, untersecundanern einjährigenzeugnisse auszustellen und bestimme, dasz man hier dieses zeugnis nur durch und mit dem abiturientenzeugnis bekommt. da wo nur éine anstalt ist, bleibe es wie bisher; das sind ja meist die kleineren orte, wo von überbürdung keine rede ist. aus den gymnasien wird dann der übertritt in die betreffende classe einer solchen berechtigungsanstalt jeder zeit möglich sein, wenn sich herausstellt, dasz der junge dort nicht mitkommen kann; umgekehrt wird der übertritt von einer solchen anstalt an das gymnasium nur in ausnahmefällen vorkommen und dann freilich auch einer ausnahmekraft bedürfen; aber es ist ja auch kein grund vorhanden, solche übertritte zu erleichtern.

Helfen, gründlich helfen wird das in den groszen städten aber doch nicht; und da diesen schlechterdings rechnung getragen werden musz, so musz, darüber ist kein zweifel, eine erleichterung der gymnasien überhaupt eintreten, die arbeitszeit musz verringert werden. das auf mechanischem wege thun zu wollen, wie das ärztliche gutachten, welches einfach 6—8 stunden per woche abstreicht, ist eine maszregel ohne erfolg. man kann gewis da und dort eine unterrichtsstunde ohne schaden fallen lassen; namentlich hat tertia 2—4 stunden zu viel, welche absolut beseitigt werden müssen. doch liegt in den schulstunden die überbürdung überhaupt nicht, und gerade darum ist hier der schwächste punkt des ärztlichen gutachtens, dasz es ohne alles verständnis für das gewicht der stunden und fächer mit normalzahlen operieren zu können meint auf einem gebiete, wo zahlen überhaupt nichts beweisen. die überbürdung liegt ausschlieszlich in der häuslichen arbeit. diese überhaupt beseitigen zu wollen,

wäre nun aber thöricht; denn ohne sie erreicht die schule ihr ziel nicht, und sie ist der stärkste erziehungsfactor der schule zur pflicht und zur arbeit. sie mit zahlen fixieren zu wollen, ist unmöglich; denn wozu der eine 20 minuten braucht, dafür braucht der andere 1 und 2 oder gar 3 stunden. normalzahlen vorschreiben hilft also nichts; vorschreiben läszt sich überhaupt nicht, was in erster linie dem tact zu überlassen und anzuvertrauen ist. an den lehrer musz man appellieren und ihn bitten: gib nicht zu viel auf! und der schüler musz ihm voll vertrauen sagen dürfen: ich bin nicht fertig geworden mit der aufgabe; so weit wird der lehrer seine leute ja kennen, dasz er entscheiden kann, ob er ihm glauben darf oder nicht. hier liegt dann aber weiter auch eine hauptaufgabe des directors: er musz die aufgaben controlieren, musz energisch eingreifen, wo er überbürdung sieht, und musz sich namentlich das vertrauen der eltern so weit gewinnen, dasz sie sich mit ihren beschwerden und beobachtungen jeder zeit an ihn wenden.

Aber es läszt sich auch im allgemeinen etwas thun: dasjenige fach, wo die arbeitszeit der schüler am meisten differiert, ist anerkannter maszen die mathematik. der eine braucht zu einer mathematischen aufgabe $1/2$ stunde, der andere den ganzen freien nachmittag; das ist ein ungesundes verhältnis, da ist eine offene wunde. man hat seiner zeit den philologen alles mögliche nachgesagt und vorgeworfen, als sie sich in voraussicht dessen, was kommen werde und nun auch wirklich gekommen ist, gegen die fortgesetzte steigerung der mathematischen anforderungen mit aller kraft stemmten, und man hat mit jubel den von medicinischer seite aufgestellten satz begrüszt: kegelschnitte, kein griechisches scriptum mehr! wir kommen bei besprechung der neuen lehrpläne auf den nutzen und wert der kegelschnitte und auf den nutzen und wert des griechischen scriptums zurück: hier handelt es sich nur um die mühewaltung bei beidem. und da kann keine frage sein: das griechische scriptum belastet niemand, die kegelschnitte aber, d. h. dasjenige masz von mathematischen kenntnissen, welche hiefür erforderlich sind, stellen an den schüler von mittlerer begabung entschieden zu grosze anforderungen von mühe und kraft. und je besser der mathematiker einer anstalt, desto gröszer ist bekanntlich die überbürdungsgefahr.

Das hängt damit zusammen, dasz fast an allen anstalten der mathematiker nur mathematiker ist. das fachlehrersystem, welches nur ein ausdruck davon ist, dasz wir auch an den gymnasien auf der schiefen ebene der arbeitsteilung und zersplitterung angekommen sind, ist nun aber namentlich in der mathematik vom übel: wer ausschlieszlich und nur mathematiker ist und blosz in diesem seinem fach unterrichtet, der verliert den richtigen maszstab für alles übrige, beurteilt seine schüler nur nach dem éinen fach und beurteilt sie daher fast durchweg falsch. dazu kommt: mathematiker wird nur, wer von jugend auf eine ausgesprochene begabung für mathematik gehabt hat, und daher ist ihm die mathematik niemals schwer ge-

fallen; so weisz er gar nicht, welche mühe eine mathematische aufgabe einem nichtbegabten machen kann; er hält alles für leicht, weil es für ihn leicht ist und war, und ist darum nur zu geneigt, bösen willen und trägheit zu sehen, wo nur mangel an können und ungeschicklichkeit die schuld trägt.

Was folgt daraus? weil die meisten mathematiker den schülern zu viel aufladen, so müssen 1) die anforderungen in der mathematik bedeutend reduciert werden; dann kann der anfang des eigentlich mathematischen unterrichts statt nach untertertia oder gar, wie im Elsasz nach quarta, nach obertertia oder selbst secunda verlegt werden, wo das verständnis dafür gröszer, die last also wesentlich leichter ist. 2) der lehrer der mathematik darf nie bloszer mathematiker sein; er musz mindestens bis secunda in einer (neueren) sprache oder in geschichte oder in deutsch die facultas haben und an tertia oder secunda in einem dieser fächer auch wirklich unterrichten. 3) die hausaufgaben in mathematik sind auf ein minimum zu beschränken und dürfen jedenfalls nur reproductiver art sein.

Wenn hier gründlich geholfen wird, dann ist überhaupt geholfen. denn alles übrige ist mehr oder weniger personenfrage; darauf reduciert sich, was sonst noch zu klagen anlasz geben kann und oft genug gibt. selbst die klage über die vorbereitung auf das fach der geschichte im abiturientenexamen. es ist ja wahr: der geforderte überblick über die ganze weltgeschichte ist ein bischen viel, und der vorschlag, die alte geschichte in secunda zum abschlusz zu bringen und auf sie in prima nicht mehr zurückzukommen, scheinbar recht vernünftig. allein so lange die alten sprachen das fundament unserer gymnasialbildung sind, musz gerade in prima das verständnis für alte geschichte wach erhalten werden; eben darum kann aber auch die aufgabe keine zu schwierige sein, in den hauptsachen auf dem laufenden zu bleiben. im ausmessen des wie viel aber ist ebenso wie in der methode des unterrichtens und repetierens an den tact und das lehrgeschick des geschichtslehrers zu verweisen; auch hier gilt: je weniger, desto mehr und desto besser! doch davon werden wir ja noch zu reden haben.

Wichtiger scheint mir noch ein anderer punkt: die sitte, an den untersten classen die jüngsten lehrer zu classenlehrern zu machen, ist ein übel. der probecandidat kommt aller weisheit voll in die sexta und soll hier — mensa lehren; das langweilt ihn und das versteht er nicht; darum musz er zu hausaufgaben seine zuflucht nehmen, damit er doch das vorgeschriebene ziel erreiche. wenn er nun aber nach etlichen jahren glücklich so weit ist, dasz er es den kindern in der schule selbst beibringen könnte, dann hat er das recht, nach quarta oder tertia vorzurücken, und das alte spiel fängt von vorne an. dem wollte die preuszische regierung durch ein zweites examen abhelfen; aber die dafür geforderte summe wurde, wie mir scheint, mit recht verworfen. denn die sache ist principiell verfehlt, auch noch aus dem grunde, weil so an den untersten classen immer

nur ledige junge leute thätig sind, und gerade für diese altersstufe der kleinsten gewinnt der lehrer ein volles verständnis doch nur an den eignen kindern (junggesellen als lehrer sind überhaupt eine der quellen der überbürdung!). hier hat nun Württemberg längst schon einen ausweg gefunden, der nachahmung verdiente. es hat eine eigne kategorie der sogenannten collaboratoren, meist jüngere volksschullehrer, welche — bei den zahlreichen lateinschulen im lande ist das sehr häufig — in der schule lateinisch gelernt haben und dann durch eigne arbeit noch soviel sich aneignen, als etwa ein untersecundaner verstehen musz; natürlich drängen sich gerade die tüchtigsten elementarlehrer zu diesem examen heran, und von ihnen, d. h. von geschulten lehrern werden dann die sextaner und quintaner unterrichtet, für welche sie ja lateinisch genug verstehen; da sie aber niemals den ehrgeiz haben können vorzurücken, so werden sie routinierte lehrer an diesen untersten classen, wahre virtuosen des unterrichts in den anfangsgründen, und bilden zugleich den sichersten schutz gegen alle überbürdung. die schattenseiten dieses systems kennt man natürlich auch in Württemberg selbst ganz wohl; wenn man es trotzdem beibehalten hat, so beweist das, dasz die vorteile doch gröszer sein müssen als die nachteile.

Wenn ich noch einmal auf das ärztliche gutachten zurückkomme, so geschieht dies nicht, um die vorschläge, welche dasselbe in einzelheiten macht, zu besprechen: was über certieren und extemporalien, über luft und licht, über bau und einrichtung der schulhäuser, über subsellien und tafeln, über ferien und pausen gesagt wird, das ist ja in der hauptsache längst von vernünftigen schulbehörden gesagt und angeordnet und wird überall, so weit es mit den vorhandenen geldmitteln möglich ist, teils befolgt teils angestrebt. auch die forderung, die antiquaschrift an die stelle unserer deutschen fracturschrift zu setzen, ist nicht neu; glücklicherweise hat sie unter ihren gegnern auch Bismarck; aber sie berührt die schule gar nicht. denn so lange noch éin buch und éine zeitung in Deutschland die fracturschrift anwendet, so lange müssen gerade die schüler fractur lesen lernen; sie könnten ja sonst sogar das ärztliche gutachten nicht lesen, wenn sie nur antiqua lernten, und das wäre doch schade. die schule kann hierin nicht vorangehen, sondern erst in allerletzter linie stehen.

Dagegen wäre ein vorschlag des gutachtens noch näher zu besprechen: auszer dem turnen sollen nemlich noch 6 stunden per woche auf körperliche übungen verwendet werden, und die schule soll für spielen, schwimmen, schlittschuhlaufen sorgen, dabei die aufsicht führen und namentlich die verantwortung übernehmen, dasz 'erkältungen (!) und ausbrüche des übermuts und jähzorns thunlichst verhütet werden'. ich war versucht, darüber kurz hinwegzugehen; denn difficile est satiram non scribere. aber da diese forderung, wie es scheint, praktisch durchgeführt werden soll, so ist es vielleicht angezeigt, der frage der körperlichen übungen und speciell der spielfrage einen eignen brief zu widmen. doch will ich der vollständig-

keit halber schon hier erklären, dasz ich ein principieller gegner dieser 'spielerei' von seiten der schule bin. auch das ist eine wirkung jenes schlagworts vom erziehen neben und auszer dem unterricht, auch das ist ein zeichen, wie man immer mehr das haus seiner pflichten entlasten und alles der schule zuweisen möchte; auch das ist ein stück socialer frage; denn nur in und für grosze städte konnte der gedanke aufkommen; es ist aber diesmal — und das ist das gefährliche daran — ein stück socialismus zu gunsten des begüterten mittelstandes, der dem staat auch noch die sorge für die spiele seiner kinder und die beaufsichtigung derselben zuweisen möchte, die ihm selbst beschwerlich und lästig ist. zum spielen ist aber die schule und ist der lehrer nicht da; spielen ist nicht ihres, nicht seines amtes, und es widerspricht dieses spielen unter aufsicht ebenso auch dem begriff des spiels und der natur des knaben. die verantwortung in der weise vollends, wie es die mediciner fordern, kann und darf und will kein lehrer auf sich nehmen. und praktisch, ich werde das nachweisen — ist die ganze sache für jede anstalt der anfang der organisation der desorganisation.

Nachschrift. Dieser brief war bereits an die redaction abgegangen, als das schriftchen von dr. G. Wendt in Karlsruhe 'die gymnasien und die öffentliche meinung' erschien. ich freue mich der vielfachen übereinstimmung unserer ansichten, die wie in diesem ersten, so auch in dem nächsten brief, der von den neuen lehrplänen handelt, zu tage treten wird; da wird sich gelegenheit bieten, darauf zurückzukommen.

Z.

31.

DIE ZUKUNFT DER REALSCHULE.

Es war kein sehr glücklicher gedanke, die schulanstalt, welche in neuerer zeit vom gymnasium sich abgezweigt hat, als realschule zu bezeichnen. wollte man die öffentliche meinung gewinnen, indem man der realistischen richtung des jahrhunderts durch diesen namen eine concession machte, so war die speculation sicher eine verfehlte. das wort erinnert zu sehr an den gegensatz des realen und idealen und leistet dadurch der meinung vorschub, dasz die realschule — im gegensatze zu der idealen aufgabe des gymnasiums — vorwiegend banausische zwecke verfolge. in wahrheit macht sich zwar weder diese noch die entgegengesetzte richtung in den betreffenden anstalten besonders geltend; aber der glaube ist nun einmal da und beherscht die öffentliche meinung. auf welche seite sich aber, wo solche voraussetzungen mitsprechen, die sympathie der gebildeten wenden musz, dies läszt sich bei einiger kenntnis des deutschen nationalcharakters unschwer voraussagen.

Wir brauchen nicht die zahlreichen stimmen anzuführen, welche in der presse, im reichstage und sonst bei jeder gelegenheit das lob des gymnasiums verkünden, indem sie nachzuweisen versuchen, dasz nur seine bildung die echte bildung sei. es sind dies bekannte dinge. indessen verdienen die gründe, die man ins feld führt, immerhin eine nähere betrachtung. zwei unter ihnen fallen am meisten ins gewicht. zunächst wird hervorgehoben, dasz die realen wissenschaften, so nutzbringend sie in mancher beziehung auch sein mögen, für die schule doch nur als gedächtnisstoff bedeutung haben, niemals aber jene geistige gymnastik ersetzen können, welche in dem betreiben der alten sprachen liegt. in einer parlamentsrede von Löwe wird dieser punkt sehr nachdrücklich betont und mit vieler genugthuung darauf hingewiesen, dasz unter allen denen, welche nach der revolution von 1848 sich in Amerika eine neue heimat suchten, gerade die classisch gebildeten sich am leichtesten in die neuen verhältnisse hineingefunden und selbst mit ganz fremden berufsarten schnell vertraut gemacht haben. ebenso wird hervorgehoben, wie nicht nur die vertreter der mathematik und der naturwissenschaften an den universitäten, sondern auch die kaufleute und andere vertreter des praktischen lebens übereinstimmend bestätigen, dasz die zu ihnen kommenden gymnasiasten sehr bald die vormaligen realisten überholen, selbst wenn letztere für das besondere fach eine bessere vorbildung mitgebracht haben. ferner wird noch geltend gemacht, dasz früher das gymnasium allein ausgereicht, um auf die verschiedensten berufszweige vorzubereiten, und dasz nur eine schwächliche nachgiebigkeit gegen unberechtigte forderungen der zeit, ja sogar dasz nur die allerpersönlichsten rücksichten und begünstigungen die realschule hätten emporbringen und überhaupt ermöglichen können. es verlohnt sich, diese verschiedenen punkte näher ins auge zu fassen.

Diejenigen, die sich in der angegebenen weise äuszern, setzen stillschweigend voraus, dasz unser gymnasium noch dasselbe sei, wie es immer gewesen. in wahrheit sind aber mit ihm die tiefgreifendsten veränderungen vorgegangen. es ist, um die sache kurz zu bezeichnen, aus einer allgemeinen bildungsanstalt zu einer rein philologischen geworden, und eben diese umgestaltung ist es, welche die errichtung einer neuen schule, in der die interessen der nichtphilologen besser berücksichtigt würden, als dringende notwendigkeit erscheinen liesz.

Hauptsächlich kommt hier die veränderte stellung des griechischen in betracht. früher war das gymnasium wesentlich lateinische schule. auf das griechische, das noch zu den orientalischen sprachen zählte, wurden in prima einige stunden verwendet, damit die künftigen theologen das neue testament lesen lernten. Winckelmanns briefe enthalten in bezug hierauf einige charakteristische einzelheiten. wie er erzählt, war damals auf der universität Halle das griechische noch seltener als gold; dasz er als candidat den Herodot

lesen konnte, wurde wie ein wunder angestaunt. 'graeca non leguntur', dies blieb bis in unser jahrhundert hinein vielfach die herschende ansicht, und auch von jenen ärzten, die sich gegen die zulassung der Nichtgriechen zum medicinischen studium so nachdrücklich verwahrt haben, entsinnt sich vielleicht noch dieser oder jener, wie auch für ihn der obige grundsatz geltung gehabt hat.

Erst seitdem Winckelmann der welt das verständnis der griechischen kunst eröffnet, seitdem Welcker, Otfried Müller, Friedrich Schlegel und andere, durch ihn angeregt, zum tieferen verständnis der griechischen litteratur vorgedrungen sind, erst seit dieser zeit konnte das Griechentum auch für den weiteren kreis der gebildeten bedeutung gewinnen. nicht nur die kunst eines Carstens, eines Thorwaldsen und Schinkel, sondern auch die dichtung eines Schiller und Goethe ist ohne kenntnis des griechischen geistes nicht verständlich. so ist es ganz begreiflich, dasz auch auf der schule das griechische immer weitern spielraum gewann, und dasz nicht mehr das neue testament, sondern Plato und Sophokles als ziel des unterrichts ins auge gefaszt wurden.

Aus all dem angeführten ergibt sich nun für manchen diese folgerung. wem das griechische altertum verschlossen ist, für den bleibt auch die cultur der gegenwart ein rätsel. nun soll aber der studierende verständnis für die bildung seiner zeit besitzen; er hat also auf dem gymnasium seine vorbildung zu suchen, weil nur dieses in das verständnis des griechischen geistes einführt. ich weisz nicht, ob jemals ein ärgerer trugschlusz die menschen irre geführt hat. was erfährt der gymnasiast von griechischer kunst? bekanntlich so gut wie nichts. und von griechischer litteratur? von dieser freilich mehreres, aber auf so beschwerlichem umwege, dasz die ermattung den genusz nicht aufkommen läszt. und schlieszlich vom griechischen geiste? zur beantwortung dieser frage genügt es, den ausspruch eines schulmannes anzuführen: 'ich lache jedem ins gesicht, der mir vom geiste des griechischen altertums redet; dieser geist gehört nicht auf die schule.' und der mann hat recht, wenn auch nicht in bezug auf die tendenz, so doch in bezug auf die thatsache. sind doch drei volle jahre der attischen formenlehre gewidmet, die an paradigmen, an exercitien und an der lectüre geübt wird. in den oberclassen kommt die Homerische formenlehre nebst der syntax des attischen dialectes hinzu. ziel des ganzes unterrichts ist weniger Plato und Sophokles als das exercitium, welches beim abiturientenexamen sehr ins gewicht fällt. der erreichung dieses zieles musz der ganze unterricht, musz selbst die lectüre in prima sich unterordnen. für den künftigen philologen, der auf der universität sich nun wirklich mit griechischer litteratur bekannt machen kann, nachdem sämtliche vorarbeiten dazu auf der schule erledigt sind, für ihn mag ein derartiger unterricht grosze vorteile bieten; für jeden andern ist er nichts als eine groszartige kraftverschwendung. die griechische grammatik ist nicht in gleicher weise, wie es von der

lateinischen behauptet werden darf, eine anleitung zum logischen denken; vielmehr ist sie so überwiegend gedächtnissache, dasz gerade begabtere schüler, die geistig angeregt sein wollen, durch sie leicht abgestoszen werden und ermatten, während naturen, denen alle strenge gedankenarbeit ein greuel ist, hier weit leichter ihre rechnung finden. diese unbestreitbare thatsache, dasz im griechischen das träge ingenium oft genug das lebhafte überholt, hat leider die bedenklichsten consequenzen. nach dem, was der einzelne in diesem fache als quartaner und tertianer leistet, entscheidet es sich nicht selten, ob er zum universitätsstudium gelangt oder nicht. bei geringeren fortschritten geht er entweder freiwillig zur realschule über oder wird mit einem zwangspasse dorthin geschickt. fände das umgekehrte verfahren statt, d. h. würde die berechtigung zum studium durch schlechte leistungen im griechischen erworben, durch gute verscherzt, so wäre dies zwar ein sehr verkehrtes verfahren, aber doch kaum schlechter motiviert als das jetzt übliche.

Dasz aushängeschilder oft mehr versprechen, als das geschäft dahinter leistet, ist eben nichts seltenes; aber ein gleich groszer widerspruch wie zwischen der herlichkeit des griechischen geistes auf dem aushängeschilde und der trockenheit der griechischen formen im innern des gymnasiums dürfte doch nicht häufig vorkommen. ich weisz nicht, ob Carstens und Thorwaldsen in dieser art von formenlehre besonders stark waren; Schiller war es nicht, und doch soll das, was er selbst nicht besasz, zu seinem verständnisse unentbehrlich sein. ist er aber mit schlechten französischen übersetzungen ausgekommen, so werden die guten deutschen, die uns zu gebote stehen, für den nichtphilologen wohl auch noch ausreichen.

Schon in früheren zeiten war mehrfach die idee aufgetaucht, das griechische wegen der höhern bedeutung seiner litteratur an die stelle des lateins zu setzen. es hat sich aber immer herausgestellt, dasz letzteres aus innern und äuszern gründen schlechterdings nicht zu beseitigen ist. und eben so wenig konnte der versuch glücken, dem griechischen neben dem latein eine stellung zu verschaffen, wie sie seiner culturhistorischen bedeutung entspricht. trotz aller anstrengung wird es, so lange weder das latein noch die realien ein opfer bringen wollen, dabei sein bewenden haben, dasz der griechische unterricht in dem momente aufhört, wo er anfängt fruchtbar zu werden. wenn aber aller aufwand von zeit und mühe doch nur zu einer halbheit führt, so durfte der versuch wohl gewagt werden, mit verzichtleistung auf das schöne aber unerreichbare ein ziel zu wählen, das weniger glänzend aber besser erreichbar schien.

Ein zweiter anlasz liegt in der ebenfalls veränderten stellung des latein. so lange dieses noch die sprache der kirche, der gesetzgebung, der wissenschaft gewesen war, also das ganze mittelalter hindurch, hatte es alle schicksale einer lebenden sprache erfahren. fortwährend hatte es sich genötigt gesehen, neue ausdrücke und wendungen aufzunehmen, wollte es anders schritt halten mit der

entwickelung der ideen, zu deren träger es berufen war. dasz es sich auf solche weise immer weiter von der ausdrucksweise des altertums entfernte, in gewissem sinne also immer barbarischer wurde, war unvermeidlich und wurde deshalb auch anstandslos hingenommen. die renaissance hat dieses verhältnis vollständig geändert. diese wiedergeburt der wissenschaft war — und hieraus machte man in Italien wenigstens kein hehl — im grunde doch nur eine wiedergeburt des griechisch-römischen heidentums. freilich konnte und sollte dieses niemals die allgemeine volksreligion werden, sondern das privilegium der gebildeten kreise bleiben. bei diesem bedingungslosen eingehen in die gedanken und anschauungen des altertums war es selbstverständlich, dasz man mit dem aberglauben der mönche auch die sprache derselben aufgab und sich wieder der classischen ausdrucksweise Ciceros zuwendete. man empfand dies alles nur als unermeszlichen fortschritt und übersah arglos die unvermeidlichen verluste. die humanisten, denen das classische latein vollständig genügte, um alles auszudrücken, was sie nur immer zu sagen hatten — war es doch kaum etwas anderes, als was sie aus den alten schriftstellern erst herausgelesen —: die humanisten würden zu der befürchtung gelächelt haben, dasz durch sie das latein zur toten sprache degradiert sei und bald aufhören werde, die allgemeine sprache der wissenschaft vorzustellen. und doch lag es auf der hand, dasz eine sprache, welche auf jede weiterentwickelung verzicht leistete, nicht länger ein werkzeug bleiben konnte für die sich stetig entwickelnde wissenschaft. wir wollen es unentschieden lassen, was mehr ins gewicht fällt, ob der verlust einer allgemein gültigen gelehrtensprache oder der gewinn, dasz die modernen sprachen den nötigen raum zu ihrer entfaltung gewonnen haben. was uns hier interessiert, ist allein die veränderte bedeutung, welche in folge dessen das latein auch für die schule erhalten hat.

Aus der diplomatie, aus den landtagen, aus der kirche, aus der wissenschaft ist das lateinschreiben und lateinsprechen verschwunden: um so hartnäckiger wurde es von der schule verteidigt, um so gröszer aber muste auch von jahr zu jahr die anstrengung werden, eine sache zu halten, die in sich selbst keinen halt mehr hatte. so erklärt es sich, dasz die stilistik, von der man früher wenig wuste, jetzt in den vordergrund getreten ist. ihre begründer und bearbeiter haben groszen scharfsinn entwickelt, um nachzuweisen, wie selbst die modernsten begriffe und ideen in Ciceronianischem latein sich wiedergeben lassen. so lange aber unsere zeitungen nicht lateinisch geschrieben werden, unsere politiker nicht lateinische reden halten, selbst unsere professoren nicht lateinisch docieren, so lange wird es sich immer nur darum handeln können, ob diese stilistik, welche den unterricht schon in den mittlern classen beeinfluszt und in den obern alles beherscht, ob sie als bildungsmittel pädagogischen wert beanspruchen darf oder nicht. nun ist es zwar eine übung des scharfsinns, für den modernen begriff den deckenden antiken ausdruck

zu finden; aber um dies zu können, musz man die alten schriftsteller wirklich innehaben, eine forderung, der nicht einmal jeder gelehrte genügt, geschweige denn der schüler. für den letztern wird es dabei bleiben, dasz er aus der stilistik die einzelnen phrasen memoriert und mechanisch zusammensetzt. da überdies der bereitstehende vorrat an phrasen nie so grosz ist, um alle bedürfnisse zu bestreiten, da also nicht der ausdruck dem gedanken sondern der gedanke dem ausdrucke nachfolgt, so hat sich bei schülern und lehrern das stillschweigende übereinkommen festgesetzt, dasz man beim lateinischen aufsatze vom inhalte absieht. wir wollen nicht leugnen, dasz auch das zusammensetzen von phrasen den geist ein wenig übt, aber doch nicht mehr als jedes andere mosaikspiel, und jedenfalls zu wenig, um für den verlust an zeit und arbeitskraft zu entschädigen.

Und nicht blosz nutzlos ist diese stilistik, sondern in gewisser hinsicht sogar schädlich. wenn metaphern und vergleiche, welche das erzeugnis der freischaffenden phantasie sein sollen, mit peinlicher genauigkeit memoriert werden, und wenn auf diesem gebiete nur das als existenzberechtigt gilt, was sich bei Cicero nachweisen läszt, so übt schon diese pedantische beschränkung einen nachteiligen einflusz auf den jugendlichen geist. schlimmer noch ist es, wenn die rhetorischen mittel, welche der redner auf dem höhepunkte seines vortrages anwendet, und die erst in der durch lange vorbereitung erregten stimmung des hörers ihre wirkung äuszern und ihre rechtfertigung finden, wenn diese wie ausdrücke des gewöhnlichen lebens bei den geringfügigsten anlässen angewendet und bis zum überdrusse wiederholt werden. dies zerstört das gefühl für das wahre und angemessene und damit das stilgefühl überhaupt. die gröste verwüstung auf dem gebiete des gesunden menschenverstandes richtet endlich die chrie an, bei der alle teile ihrem inhalte nach vorgeschrieben, alle anfänge und übergänge in bestimmte formeln gekleidet sind, so dasz dem schüler nichts weiter zu thun übrig bleibt, als die fertige schablone mit etlichen unbedeutenden redensarten auszufüllen. und bliebe doch der schaden auf den lateinischen unterricht, der ihn verschuldet, auch allein beschränkt! aber selbst das deutsche wird in mitleidenschaft gezogen, und der lehrer desselben hat fortwährend gegen das unheil anzukämpfen, welches die stilistik im gebiete des stiles anrichtet.

Die geschilderten umwandlungen haben aus dem gymnasium das gemacht, was es jetzt ist, eine schule für philologen. die reformbedürftigkeit derselben konnte um so weniger verborgen bleiben, als auch noch die überbürdung der schüler mit häuslichen arbeiten dazukam. wenn nun aber die reform in der weise begonnen wurde, dasz man gleich das kind mit dem bade ausschüttete, so ist dies ein vorgang, wie er auch auf andern gebieten sich oft genug ereignet hat und noch ereignet. der fortschritt liebt einmal die umwege und seitensprünge. so glaubte man hier in der gänzlichen beseitigung der alten sprachen und in ihrem ersatze durch die neuern und die realien

zunächst das heilmittel zu finden. der erfolg konnte den gehegten erwartungen nur unvollkommen entsprechen. denn wenn auch die idee, dem künftigen geschäftsmanne in der schule nur das zu geben, was er für seinen besonderen beruf braucht, sehr zahlreiche lobredner fand, so schickten doch selbst diese lobredner ihre söhne lieber auf das gymnasium als auf die realschule. was man auch an ersterem auszusetzen hat, der eine grosze vorzug, dasz es den übergang in jeden beruf gestattet, fällt doch zu sehr in die augen, und so weit geht die schwärmerei für die idee nicht, dasz man ihr zu liebe auf einen so handgreiflichen vorteil verzichten sollte. auch läszt es sich nicht verlangen, dasz schon der zehnjährige knabe über den beruf, dem er sich künftig widmen will, völlig im klaren sei. selbst wo eine bestimmte neigung zeitig hervortritt, rät doch die klugheit, mit der entscheidung noch zu zögern, denn hindernisse mancherlei art nötigen oft genug, den entschlusz noch in letzter stunde zu ändern.

Da also eine reine realschule, d. h. eine solche, welche auf die praktischen berufsarten ausschlieszlich vorbereitet, zwar viele anhänger aber wenig schüler findet, so muste man auf einrichtungen sinnen, durch welche die freiheit der berufswahl möglichst lange offen erhalten wurde. so kam man dahin, für die untern classen den lehrplan des gymnasiums vollständig anzunehmen und das latein auch für die obern classen, wenngleich in sehr beschränktem umfange, bis zuletzt beizubehalten. es war dies eine halbe maszregel, eingegeben von der verlegenheit, und ganz geeignet, neue verlegenheiten zu schaffen. der zudrang zum gymnasium wurde dadurch nicht vermindert, sondern eher vermehrt. wer einmal jahre lang die hauptarbeit auf latein verwendet hat, will dies doch nicht vergebens gethan haben. er wird wenigstens versuchen, ob er sich nicht auf dem gymnasium behaupten und von den berechtigungen, die es gewährt, einiges für sich erringen kann. erst die schwierigkeit des griechischen bringt in vielen fällen die entscheidung. dies ist für das gedeihen und nicht weniger für den ruf der realschule ein sehr bedenklicher umstand. denn da ein teil ihrer schüler nicht im interesse eines frei gewählten berufes, sondern aus furcht vor den schwierigkeiten des griechischen sich ihr zuwendet, so konnte sich leicht die vorstellung bilden, als sei sie überhaupt ein asyl für die geistig armen, für die lahmen, blinden und krüppel. den naivsten oder, wenn man will, rohsten ausdruck findet dieses vorurteil in der praxis mancher gymnasien, ihre unbrauchbaren schüler zwangsweise nach der realschule zu versetzen. fände gegenseitigkeit statt, d. h. würden nicht blosz die schwachen Griechen nach der realschule, sondern auch die schwachen mathematiker nach dem gymnasium verbannt, so könnte man sich die sache eher gefallen lassen. die jetzige praxis aber, durch welche eine vom staate anerkannte schule geradezu als strafanstalt bezeichnet wird, gehört zu den unbegreiflichkeiten, die man nur deshalb ruhig hinnimmt, weil sie mit der miene des selbstverständlichen auftreten.

Auf dieser untergeordneten stufe durfte die realschule nicht stehen bleiben. die notwendigkeit drängte dahin, eine organisation für sie zu suchen, durch welche sie zur concurrenz mit dem gymnasium befähigt würde. so entstand die realschule erster ordnung. in einer beziehung, in den ansprüchen nemlich, die sie an den schüler erhebt, steht diese anstalt dem gymnasium wenig nach; in der andern beziehung jedoch, welche den meisten als hauptsache gilt, in den vorteilen und berechtigungen, die sie gewährt, ist von concurrenz kaum die rede, selbst da kaum die rede, wo sie das bessere recht aufzuweisen hat. dasz sie für das studium der neueren sprachen eine gründlichere vorbildung gewährt als das gymnasium, leidet keinen zweifel; aber wenn dies auch insofern anerkennung findet, als man die bessere leistung mit der gleichen berechtigung honoriert, so ist diese vergünstigung doch mehr theoretisch als praktisch vorhanden. der abiturient einer realschule erster ordnung, namentlich wenn er ein brillantes zeugnisz aufzuweisen hat, erlangt wohl das recht, neuere sprachen zu studieren, aber nicht das recht, als lehrer derselben angestellt zu werden. wo zwischen ihm und dem zöglinge des gymnasiums die wahl freisteht, wird gesetzlich der letztere vorgezogen, der nun einmal das günstige vorurteil für sich hat. wie es ferner mit der zulassung zum medicinischen studium steht, ist eine bekannte sache. die ärzte selbst wollen davon am wenigsten wissen, aus furcht, es möchte das ansehen ihres standes leiden, wenn sich neben den doctoren mit altclassischer bildung auch noch eine zweite classe ohne diese bildung etablierte. diese entscheidung ist im grunde genommen nicht so ganz unberechtigt. denn wenn die realschule wirklich eine bessere vorbildung für das medicinische studium gewährte, so müste sie nicht neben dem gymnasium sondern vor diesem das recht haben, ihre zöglinge zu jenem studium zu entlassen. aber etliche vorkenntnisse, die sich leicht nachholen lassen, sind noch keine vorbildung. die realschule wird sich deshalb nicht auf die wenigen stunden, die sie den naturwissenschaften widmet, berufen dürfen, sondern sie wird nachweisen müssen, dasz die gesamtsumme der geistigen bildung, über die sie zu verfügen hat, der des gymnasiums ebenbürtig, wo nicht überlegen ist. dieser beweis hat aber bis jetzt noch nicht erbracht werden können.

Bei solcher lage der dinge ist die neueste verfügung, wonach das latein in der realschule mehr als bisher berücksichtigt werden soll, als ein fortschritt zu begrüszen, als eine neue, wenn auch nicht als die letzte stufe in der entwicklung dieser anstalt. denn auch so ist das latein noch immer ein halbes latein, und wenn auch sonst die hälfte bisweilen besser ist als das ganze, so ist doch halbes latein schlimmer als gar keins. ganzes latein heiszt aber nicht gerade gymnasiallatein, heiszt namentlich nicht einführung des lateinischen aufsatzes. wenn jene alte sprache auch jetzt noch unentbehrlich für uns ist, so ist sie es, wie nicht oft genug betont werden kann, doch nur darum, weil ihre grammatik den geist in logische zucht nimmt

wie keine andere sprache, und weil ferner ihre litteratur uns eine gedankenwelt eröffnet, welche die historische voraussetzung unserer eignen bildung ist. wenn diese litteratur auch an originalität und genialität der griechischen nachsteht, so verringert dies noch nicht ihren pädagogischen wert. zwar erhalten wir hier den griechischen geist erst aus zweiter hand, aber gerade deshalb in einer form, durch die er dem modernen menschen näher tritt und damit auch verständlicher wird. für diejenigen zumal, welche die griechische litteratur, sei es im original, sei es durch übersetzungen, genauer kennen lernen wollen, ist das latein die unentbehrliche vorschule. den reichen bildungsstoff nun, der in dieser sprache liegt, unserer jugend unverkürzt mitzuteilen, ist eine pflicht, der sich eine schule, die auf den rang einer höhern bildungsanstalt anspruch macht, auf die dauer nicht wird entziehen können.

Mit dieser letzten veränderung, die nur noch eine frage der zeit ist, würde die realschule schlieszlich auf dem standpunkte angekommen sein, den ursprünglich das gymnasium einnahm, nur dasz sie durch das englische und die naturwissenschaften noch etwas vor jenem vorausbesäsze. in diesem falle hätten wir neben der philologischen fachschule wiederum eine allgemeine bildungsanstalt für alle höhern berufsarten, eine anstalt, welche die harmonische ausbildung aller geistigen anlagen, wie man sie vom gymnasium erwartet, mit ihren mitteln ebenfalls gewährte, ja vielleicht besser gewährte als jenes. alsdann würde ihr auch das recht nicht länger verweigert werden können, ihre schüler nicht blosz zu diesem oder jenem universitätsstudium, sondern zum studium schlechthin zu entlassen. gleiche berechtigung mit dem gymnasium, dies ist das ziel der realschule, das sie nicht aufgeben darf, will sie sich nicht selbst aufgeben.

Es war ein langer und seltsamer umweg, den man zurücklegen muste, um zu dieser erkenntnis zu gelangen. im grunde ist es doch nur die reformbedürftigkeit des gymnasiums, welche zur errichtung der realschulen den anstosz gegeben hat. doch statt zu reformieren, sagte man sich lieber völlig vom gymnasium los, stellte sich sogar in bewusten gegensatz zu diesem, bis man dann weiterhin, durch innere und äuszere nötigung getrieben, sich ihm wieder näherte, um zuletzt sogar die aufgabe des gegners zu seiner eignen zu machen. und doch war dieser umweg kaum zu vermeiden. eine reform des gymnasiums von innen heraus liesz sich nicht erwarten, so lange dieses den glauben an seine superiorität als dogma festhielt. es bedurfte neuer grundlagen, es bedurfte eines vollständigen neubaues, wenn nicht die macht der tradition den reformgedanken im keime ersticken sollte. dies die erklärung des historischen vorgangs, der ungereimt erscheinen müste, fände er nicht seine rechtfertigung im zwange der verhältnisse.

Es bleibt noch übrig, in kurzen zügen ein bild des zukünftigen realgymnasiums zu entwerfen. für das gymnasium der gegenwart

scheint Moltkes ausspruch, dem staate gehöre nicht nur das leben, sondern auch die gesundheit des soldaten, maszgebend zu sein; betrachtet es sich doch als herrn nicht nur über die gesamte zeit, sondern auch über die gesundheit des schülers. wir dagegen verlangen, dasz diesem ein teil seiner zeit zu freier benutzung bleibe, und zwar nicht blosz deshalb, damit er sein lieblingsstudium, sei es nun mathematik oder naturwissenschaft oder litteratur, mit einiger selbständigkeit und nachhaltigkeit treiben könne; auch die möglichkeit musz vorhanden sein, dasz der einzelne, je nach neigung und fähigkeit, sich mit zeichnen, malen, musik und andern künsten, die für den künftigen beruf von wichtigkeit werden können, jedenfalls aber ein erfreulicher schmuck des lebens sind, eingehender beschäftige. Und in gleicher weise verlangen wir für den jüngern schüler nicht nur die für seine körperliche entwickelung unentbehrliche freiheit, sondern auch noch einiges zu gunsten von lieblingsbeschäftigungen, in denen sich oft bedeutsam das besondere talent ausspricht. so gelangen wir zu folgendem lectionsplane:

	VI	V	IV	III	II	I
religion	2	2	2	2	2	2
deutsch	2	2	2	2	2	3
latein	8	8	8	8	8	8
französisch	—	4	4	4	4	4
englisch	—	—	—	2	3	3
geographie	2	2	2	1	—	—
geschichte	2	2	2	2	2	3
rechnen	4	2	1	—	—	—
mathematik	—	—	3	5	5	5
naturgeschichte	2	2	2	2	—	—
physik	—	—	—	—	2	2
chemie	—	—	—	—	2	2
schreiben	2	2	1	—	—	—
zeichnen	—	—	2	2	2	—
singen	2	2	1	—	—	—
gesamtzahl	26	28	30	30	32	32

Zur erläuterung dieses lectionsplanes ist nur weniges hinzuzufügen. was zunächst das deutsch betrifft, so begnüge ich mich, auf dasjenige zu verweisen, was ich in dem aufsatze 'einige bemerkungen über den deutschen unterricht in prima' (jahrgang 1880 und 81 der jahrbücher) über diesen gegenstand gesagt habe.

Beim latein ist die stundenzahl so hoch gegriffen, dasz der grammatische cursus bereits in tertia zum abschlusz gebracht werden kann. die schriftlichen übungen in den oberclassen haben dann vornehmlich den zweck, das gewonnene festzuhalten, da die stilistik nicht mehr in betracht kommt. auf diese weise wird für die lectüre so viel zeit gewonnen, dasz man an den lateinischen schriftstellern nicht blosz herumzukosten braucht, sondern mehrere von ihnen voll-

ständig lesen kann, die umfangreichern wenigstens in den hauptpartien. auszerdem kann das memorieren von versen und wertvollen prosastellen in gröszerem umfange getrieben werden. von den Engländern wird in dieser beziehung sehr viel geleistet. das dort verlangte würde als übermasz erscheinen, wüste man nicht, wie sehr durch regelmäszig fortgesetzte übung die kraft des gedächtnisses sich steigert. viel lesen und viel lernen macht uns die fremde sprache erst vertraut, und nur eine solche vertrautheit sichert den alten classikern auch die zuneigung der spätern jahre, wofür wiederum England als beweis dienen kann.

Wir wenden uns zu den neuern sprachen. es ist ein verlockender gedanke, der einen alten auch nur eine neuere sprache gegenüberzustellen und ihr all die zeit zuzuwenden, welche bisher für französisch und englisch zusammen bestimmt war. diese bevorzugte sprache — natürlich könnte es nur die französische sein — würde dann vollständig erlernt werden, der abiturient würde sicherheit im mündlichen und schriftlichen ausdruck besitzen und auszerdem eine nicht unbedeutende kenntnis der litteratur, da sieben stunden in den oberclassen ein ausgedehntes lesen gestatten. da aber das englische aus naheliegenden gründen unentbehrlich ist, so musz dem französischen wenigstens der vorzug gröszerer stundenzahl gewahrt bleiben. sicherheit in der grammatik, correctheit im schriftlichen ausdrucke, ausreichende kenntnis des wortschatzes, gewandtheit im übersetzen, das sind anforderungen, die jedenfalls erfüllt werden müssen, aber in der gewährten zeit von vier stunden wöchentlich auch erfüllt werden können. schwerer hält es, die conversationsfähigkeit zu erreichen oder auch nur anzubahnen. auf das erstere müssen wir jedenfalls verzichten; aber das zweite, das anbahnen dieser fertigkeit, sollte um so weniger verabsäumt werden. die lectüre französischer theaterstücke, so gewichtige bedenken sich auch entgegenstellen, ist deshalb nicht zu entbehren und ebensowenig die einrichtung einer besonderen conversationsstunde in den oberen classen. auch hier ist der erste schritt der wichtigste. wer diesen überwunden hat, wird selten ermangeln, sich die erwünschte fertigkeit noch völlig anzueignen.

Im englischen ist das ziel ein bescheideneres; hier gilt es nur die grundlagen zu schaffen. die gröszere anziehungskraft der englischen litteratur auf der einen seite, auf der andern die häufiger sich darbietende gelegenheit, in England vorübergehend oder dauernd eine lebensstellung zu finden, werden schon von selbst dafür sorgen, dasz die gegebenen grundlagen nicht unausgebaut bleiben.

Die geschichte ist, nachdem in sexta griechische und deutsche sagen ihre stelle vertreten haben, am zweckmäszigsten so zu behandeln, dasz sie im ganzen zweimal zum vortrage kommt. in tertia erfolgt also der erste abschlusz. da für die alte geschichte in secunda zwei jahre zur verfügung stehen, so wird hier, als einleitung in die griechische, auch die orientalische geschichte berücksichtigt werden

können. in prima sind drei stunden angesetzt, weil hier in der mittleren und neueren geschichte das umfangreichste pensum vorliegt. eine besondere repetitionsstunde für die letztere classe, wie man sie im hinblick auf das abiturientenexamen vielfach eingeführt hat, wird unnötig, wenn nur durch die einführung einunddderselben geschichtstabelle für die ganze schule es ermöglicht ist, den memorierstoff der hauptsache nach schon in den unteren classen zu bewältigen.

Mathematik und naturwissenschaften können wir übergehen, da bei diesen disciplinen sich nichts verändert hat. hingegen ist über den unterricht in gesang und zeichnen einiges zu bemerken.

Den gesangunterricht lassen wir mit quarta abschlieszen. in den obern classen männerquartett singen zu lassen, wie vielfach geschieht, ist eine unzeitige nachgiebigkeit gegen die wünsche der schüler, oder vielmehr, um es gerade herauszusagen, es ist ein unverzeihlicher misbrauch. die jugendlichen stimmen bedürfen nicht nur während des wechselns, sondern auch lange nachher noch der grösten schonung. das männerquartett weisz aber nichts von schonung. der tenor wird aus stimmen hergestellt, die mit dem wechseln noch nicht zu ende, der basz quält sich in tiefen hinab, die ihm noch vielfach unerreichbar sind. da überdies eine unterweisung in der tonbildung kaum stattfindet, sondern jeder singt, wie es ihm gut scheint, so läuft der ganze quartettgesang auf ein mishandeln der musik und der stimmen hinaus. in Preuszen hat sich die wissenschaftliche deputation für das medicinalwesen dahin ausgesprochen, dasz vornehmlich auf die schonung des stimmorgans in den pubertätsjahren, einem zeitraume, der physiologisch und musikalisch vom vierzehnten bis zum achtzehnten lebensjahre auszudehnen, rücksicht zu nehmen sei, indem aus dem mangel solcher berücksichtigung nach den zahlreichsten erfahrungen sich oft dauernde nachteilige folgen ergäben. dies sind die medicinischen bedenken; aber auch an pädagogischen fehlt es nicht, insofern das wirtshausleben der schüler, das ohnehin durch übergrosze nachsicht in neuerer zeit sehr befördert worden ist, in dem männerquartett einen neuen impuls oder wenigstens einen plausibeln vorwand findet.

Es trifft sich günstig, dasz das vierzehnte jahr, wo mit dem gesange pausiert werden musz, zugleich die zeit ist, wo nach sicherer erfahrung der zeichenunterricht zuerst mit erfolg begonnen werden kann. ausnahmen kommen vor; aber es hindert auch nichts, befähigten sextanern und quintanern die teilnahme zu gestatten. für prima ist keine besondere stunde auf dem plane bemerkt worden, weil hier, wo beruf und neigung entschieden sind, der zeichenunterricht sehr wohl facultativ sein kann.

Das turnen ist unter den lehrgegenständen nicht besonders erwähnt worden, weil es auszerhalb der gewöhnlichen schulzeit fällt und überdies mehr erholung als arbeit ist. die nichterwähnung soll aber keineswegs eine nichtberücksichtigung bedeuten; gerade in den höhern schulen, wo die geistige kraft besonders angestrengt wird,

gebührt diesem gegenstande die sorgfältigste pflege. aus demselben grunde empfehlen sich auch öftere classenspaziergänge, aber nicht auf ganze tage ausgedehnt, sondern nur des nachmittags, damit nicht das wirtshaus die hauptrolle spielt, und nicht blosz unter leitung des ordinarius, sondern auch des zeichenlehrers oder des lehrers der naturwissenschaften, damit auch bestimmte unterrichtszwecke dabei verfolgt werden können.

Was wir bei der bisherigen darstellung durchweg im auge hatten, war eine schulanstalt, welche die viel gerühmte aber wenig erstrebte harmonie der körperlichen und geistigen ausbildung zur wahrheit machen soll. danach könnte es scheinen, als folgten wir der ansicht derjenigen, die an stelle des gymnasiums und der realschule wiederum eine einheitliche anstalt setzen möchten. nichts kann uns ferner liegen. das bild der zukünftigen realschule, wie wir es zu zeichnen versucht, ist kein erzeugnis subjectiver meinungen und wünsche, sondern nur eine hinweisung auf das, was sie in consequenter verfolgung der von ihr eingeschlagenen bahn noch erreichen kann und soll. auf eine ganz andere entwickelung deutet das, was beim gymnasium geschieht. wie für die eine schule die beseitigung des griechischen charakteristisch ist, so für die andere die immer wachsende bedeutung desselben. das ende dieser entwickelung kann kein anderes sein, als dasz dem griechischen in den oberclassen die erste stelle eingeräumt wird, und zwar auf kosten des latein und der realien. also nicht auf eine einheitsschule deutet die gegenwärtige bewegung unseres schulwesens hin, sondern auf zwei concurrierende anstalten, die mit ungleichen mitteln aber in gleichem masze die vorbildung gewähren, wie sie für die höhern berufsarten und speciell für das universitätsstudium erforderlich ist.*

* die redaction glaubt bemerken zu sollen, dasz der obige artikel sich schon seit etwas längerer zeit in ihren händen befand.

Dessau. L. Gerlach.

(10.)

ÜBER PERTHES VORSCHLÄGE ZUR REFORM DES LATEINISCHEN UNTERRICHTS.

(fortsetzung von s. 154.)

II.

Nachdem ich schon längere zeit meinen ersten artikel über Perthes' vorschläge zur reform zum druck eingereicht hatte, wurde mir eine broschüre zugänglich: Eduard Pfander 'die Perthesschen reformvorschläge für den lateinischen elementarunterricht'. Bern 1882, die nochmals alles, was sich für diese vorschläge vom standpunkt der theorie und praxis sagen läszt, zusammenfassen will. es ist immer mislich, die ansichten eines verstorbenen (die vorliegende

broschüre ist nach Pfanders tode als separatabdruck aus dem pädagogischen archiv 1882 [XXIV] nr. 9 erschienen) zu bekämpfen; aber da der verfasser sich ganz besonders rückhaltslos zu dem meines erachtens durchaus unzulässigen standpunkt bekennt, von dem aus die verteidiger der methode Perthes den stab über die jetzige praxis des lateinischen unterrichts brechen, so halten wir es für geboten kurz nochmals auf die hauptpunkte der ganzen frage einzugehen. vor allen dingen aber möchten wir betonen, dasz es wahrlich an der zeit ist, derartige erörterungen, die das wesen der sprache und des sprachunterrichts berühren, nicht anders zu unternehmen als auf sprachwissenschaftlicher grundlage. die arbeiten von Steinthal, Lazarus u. a. bieten ja die hilfsmittel zur genüge. neuerdings hat auch Lichtenheld in dem buche 'das studium der sprachen' Wien 1882 in allgemein verständlicher form den hier in frage kommenden gegenstand behandelt.

Ehe sich die frage entscheiden läszt, welche methode des lateinlernens die beste sei, ist meines erachtens die vorfrage zu entscheiden, zu welchem zweck überhaupt latein gelernt werde. eine methode kann sehr brauchbar sein zum schnellen und leichten erlernen der lateinischen sprache und kann doch angesichts des zweckes des lateinischen unterrichts ganz und gar verfehlt sein. Pfander spricht aber von den methoden des lateinlernens so, als ob es ihm ganz unbekannt sei, dasz ein groszer unterschied besteht zwischen den zwecken, denen das studium der modernen sprachen im schulunterrichte dient, und den zwecken, die der lateinische unterricht verfolgt. es wird uns ausführlich die alte weisheit auseinander gesetzt, dasz durch den grammatischen unterricht in der muttersprache 'die freie entfaltung des sprachvermögens in den kindern gestört' werde (J. Grimm, deutsche grammatik I 1 s. IX—XI), und daraus wird gefolgert, dasz auch im lateinischen unterricht die grammatistische methode vom übel sei! kurz von dem unterschied der 'natürlichen' und der 'wissenschaftlichen' methode des sprachunterrichts nimmt Pfander bei seiner beweisführung gar nicht notiz.

Es ist absolut falsch aus der methode, nach der wir die muttersprache und als kinder von der gouvernante die modernen sprachen erlernen, ohne weiteres etwas folgern zu wollen für die methode des lateinunterrichts, wie das doch Pfander noch entschiedener als Perthes selbst thut. der lateinunterricht, das erkennen wohl alle unbefangenen beurteiler an, hat für uns nicht mehr einen selbstzweck; es kommt uns nicht darauf an latein schreiben und sprechen zu lehren; ja nicht einmal der umstand, dasz nur gründliche kenntnis des latein die lectüre der römischen classiker ermöglicht, wäre ein genügender grund, dem latein die erste stelle im gymnasialunterricht anzuweisen. das latein ist vielmehr für unser gymnasium wesentlich bildungsmittel. zu diesem zweck musz aber 'das formale', die grammatik vor allem betont werden. das erkennen selbst pädagogen an, die nicht ohne weiteres die heutige methode des lateinlernens billigen.

so sagt Lattmann in seinem an anregungen reichen aufsatz über 'die combination der methodischen principien in dem lateinischen unterrichte der unteren und mittleren classen' (programm von Clausthal, ostern 1881—1882) s. 4, nachdem er constatiert hat, dasz der ganze unterricht im latein ein vorwiegend grammatistischer geworden sei, 'nun will ich aber sogleich gestehen und anerkennen, dasz eine gröszere hervorhebung der grammatik an sich sehr berechtigt ist . . ich habe schon oben darauf hingewiesen, dasz das studium der alten sprachen den früheren realen halt im leben gänzlich verloren hat; eingestandenermaszen wird dasselbe zum zweck der «formalen bildung» betrieben.' weiter setzt er auseinander, wie die grammatik 'das wesentlichste element' sei, wodurch jene formale bildung erzielt werde; u. ö.

Ähnliches ist wiederholt ausgesprochen worden auf den preuszischen directorenconferenzen. ich verweise auf Erler 'die directorenconferenzen des preusz. staates' s. 104 ff. am einleuchtendsten hat dafür, dasz das latein wesentlich der formalen bildung wegen auf dem gymnasium zu treiben sei, und dasz eben deshalb die 'wissenschaftliche' methode, nicht die 'natürliche', nach der wir die muttersprache und moderne sprachen erlernen, anzuwenden sei, den beweis geliefert Lichtenheld in seinem oben citierten vortrefflichen buche über den sprachunterricht. Lichtenheld hat sein buch geschrieben, ohne im geringsten die absicht zu haben für die eine oder die andere methode einzutreten; trotzdem ist seine ganze darstellung factisch eine verteidigung der wissenschaftlichen methode mit ihrer betonung des formalen. da das buch kaum schon in vieler händen sein dürfte, so referiere ich hier kurz über die resultate, zu denen Lichtenheld kommt. intellectuelle bildung besteht darin, dasz an die stelle der vulgärbegriffe, wie sie beim einzelnen individuum sich durch die zufällige erfahrung, unabhängig vom willen, bilden und durch worte vertreten werden, bewuste, klar gegliederte begriffsorganismen gesetzt werden und dasz diese, während jene verschwommenen individuellen begriffe sich auch untereinander nur zu ungeordneten conglomeraten zusammenballen, sich zu gut organisierten gruppen zusammenschlieszen. dies wird durch den altsprachlichen unterricht erreicht, weil die verteilung der erscheinungen nach begriffen in den alten sprachen eine vom deutschen wesentlich verschiedene ist, und der lernende, wenn er nach der wissenschaftlichen methode lernt, fortwährend auf diese differenzen stöszt und dadurch gezwungen wird, den begriffsinhalt der worte und formen, mit denen er bisher operiert hat, ohne sich ihres wertes bewust zu werden, zu zergliedern und zu bearbeiten, kurz an stelle des alten verschwommenen vulgärbegriffs eine aperceptionsfähigere, wohl organisierte begriffsganzheit zu erwerben. das geschieht natürlich um so weniger, je mehr der lernende den inhalt in der fremden sprache unmittelbar auffaszt, je weniger er von der einzelnen form und dem einzelnen wort ausgeht, worüber die ausführungen bei Lichtenheld s. 81 ff. 207 u. ö. und

so erfüllt diejenige methode am wenigsten ihre aufgabe, welche der art, wie die muttersprache gelernt wird, am nächsten kommt. und deshalb ist es unbedingt zu verwerfen, wenn man immer und immer wieder die Perthessche methode damit rechtfertigen will, dasz sie der natürlichen methode näher käme, als die jetzige. vielmehr musz, wenn die oben gegebene darlegung vom zweck des lateinlernens richtig ist, behauptet werden, dasz die methode Perthes eben deshalb zu verwerfen ist, weil sie principiell auf die natürliche methode zurückgreift, in folge dessen das 'unbewuste' und das unmittelbare erfassen des gedankens im fremdsprachlichen gewande betont, wie das Perthes erreichen will durch die vorübersetzung des ganzen satzes von seiten des lehrers. durch diese methode wird gehindert das scharfe erfassen des einzelnen wortes und der einzelnen form, worauf doch die vergleichung der fremdsprachlichen begriffsbildung mit der eignen des lernenden, die bewustmachung der unterschiede und damit der bildende wert des lateinunterrichtes beruht.[1] und weil Perthes diese oberste aufgabe des lateinunterrichts in den schulen der gegenwart zu sehr aus den augen gelassen hat, kann seine methode nicht die allgemein gültige werden. es wird vielmehr wohl bei dem entschieden ablehnenden urteil der 19n westfälischen directorenconferenz bleiben. übrigens sprechen wir hier nochmals aus, dasz wir durchaus die behauptung, dasz die heutige methode des lateinlernens schlechte erfolge aufzuweisen habe, zurückweisen müssen. denn nach dem grade, in dem dabei lateinschreiben, -lesen und -sprechen gelernt wird, darf sie nicht gemessen werden.

Auch die behauptung, dasz die heutige methode die schuld daran trage, dasz das verständnis und das hineinleben in die alten schriftsteller bei so vielen schülern ein geringes sei, ist ungerechtfertigt. allerdings sollten unsere übungsbücher auf den untersten stufen in höherem grade, als sie meist thun, auf die schriftstellerlectüre vorbereiten. darüber weiter unten. der methode an und für sich kann man aber hier die schuld nicht geben. die gründe liegen ganz anderswo. wie soll der mit allerlei realien überbürdete und zerstreute schülergeist heute noch dazu kommen, sich so in einen schriftsteller zu versenken, wie das den menschen früherer zeit möglich war? darüber hat kürzlich in trefflicher weise Treitschke gehandelt (preusz. jahrb. bd. 51 s. 158 ff.). auch die 19e westfälische directorenversammlung schreibt die schuld 1) der häufung der lehrgegenstände und 2) der vermehrung einer trägen schülermasse zu.

Ein weiterer gegensatz, der bei aller spracherlernung in betracht kommt, spricht sich aus in den schlagworten: inductives — deductives verfahren oder analytische — synthetische methode. statt analytisch sagten andere genetisch. nun sind diese ausdrücke, die von den methoden wissenschaftlicher forschung hergenommen sind,

---

[1] und hier liegt auch der hohe wert des componierens, bei dem man gezwungen ist sich eine menge von dingen bewust zu machen, über die man beim exponieren hinwegsieht.

im grunde sehr unglücklich gewählt; die sache ist die, dasz die eine methode zunächst nur einzelbeispiele bietet, ohne sie in beziehung zu setzen zur regel, und erst, nachdem eine reihe von einzelfällen vom schüler aufgenommen sind, aus ihnen die regel ableitet. die andere methode würde dann die sein, dasz den knaben zunächst die regel gegeben würde und zur einübung dieser regel die übungen gemacht würden. Perthes vertritt nun in aller entschiedenster weise das erstere princip und zwar ausschlieszlich und einseitig das erstere princip. es musz nach seiner methode jede vocabel, jede form, jede construction zunächst in beispielen 'angeschaut' werden, dann erst tritt das vocabular und die grammatik ein. die heutige methode würde durchaus auf dem entgegengesetzten standpunkt stehen, wenn es wahr wäre, dasz im unterricht zunächst 'die regel als dogma eingeprägt wird' (Lattmann a. o. s. 5), nach welcher dann die übungen gemacht werden 'auch ohne verständnis'.

Nun liegt die sache aber doch sehr anders. dasz synthese und analyse in der schöpfung einer erkenntnis stets verbunden sind und dasz man beim denken nicht entweder synthetisch oder analytisch verfahren könne, hat nachgewiesen Steinthal abrisz I s. 9—25. dieser thatsache durchaus entsprechend scheint mir das verfahren unserer methode. unsere übungsbücher geben 1) lateinische beispiele, 2) deutsche übungssätze. nun gebe der lehrer — ich nehme das zunächst so an — irgend eine syntactische regel, ohne sie aus einem beispiel abzuleiten, und lasse dann die vorliegenden lateinischen beispiele des übungsbuches übersetzen, so ist doch wohl der vorgang der: die gegebene regel ist bevor sie an den beispielen angeschaut worden ist, sicher noch nicht begriffen; sie ist aber auch nicht auswendig gelernt, sondern — ich möchte hier einen in der psychologie viel gebrauchten terminus in allerdings etwas umgedeutetem sinn gebrauchen — sie 'schwingt' im bewustsein des schülers, und in dem augenblick, wo er das lateinische beispiel ins deutsche überträgt, versteht er zugleich die regel durch das beispiel und das beispiel durch die regel, d. h. analyse und synthese sind in einem acte vollzogen. dasz dieser gebrauch der übungsbeispiele den entschiedenen vorzug vor der Perthesschen methode verdient, aus praktischen gründen, ist im ersten artikel dargelegt. inwiefern aber allerdings der gedanke der induction auch in der jetzigen methode platz haben kann, davon unten. jetzt nur noch eins. der weg vom beispiel zur regel, oder, wie Perthes sagt, vom concreten zum abstracten — verdient er so einseitig und durchweg — ich sage nicht den vorzug — aber doch vielleicht berücksichtigung? das analytische vorgehen hat doch entschieden nur sinn, wo es sich um abstrahierung einer regel aus den concreten einzelfällen handelt. kann man aber vernünftiger weise behaupten die verbindung 30 = triginta sei eine regel in diesem sinn? hat es also wirklich irgendwelchen zweck, den schülern beispiele vorzuführen, in denen triginta = 30 usw., und dann sie aus der grammatik lernen zu lassen triginta = 30 usw.?

ist das nicht vielmehr zeitvergeudung der einseitigen durchführung eines princips zu liebe?

So scheint uns auch in dieser hinsicht die methode Perthes als ganzes nicht acceptabel.

Doch zurück zu den ausführungen Pfanders. die vorwürfe, die er gegen die jetzt übliche methode des lateinlernens erhebt, sind nur variationen des themas vom 'lernen, wie man die muttersprache lernt'. wir wollen nur noch mit einem worte auf die von Pfander angezogenen berichte über die praktische erprobung der methode Perthes eingehen.

Pfander betont namentlich das referat, welches im osterprogramm des gymnasiums zu Jena vom jahre 1881 veröffentlicht ist. allerdings lautet das urteil des directors dr. Richter auszerordentlich günstig. damit steht aber in eigentümlichem widerspruch, was die fachlehrer dr. Ritter und dr. Schrader eben in diesem bericht über ihre stellung zur methode Perthes zu protocoll geben. Pfander spricht davon freilich nicht, aber ich möchte das sehr betonen. mehrere der bedenken, die ich namentlich in meinem ersten aufsatz geltend gemacht habe, werden von den beiden referenten offenbar geteilt. so sagt der referent für sexta (auf s. 19): 'in methodischer hinsicht bin ich in zwei nicht unwesentlichen dingen von dem Perthesschen verfahren abgewichen' und nun berichtet er, dasz er die vorübersetzung durch den lehrer, die Perthes für seine lateinischen übungsstücke verlangt, nicht durchgeführt hat, weil er sah, dasz die lebhafte wechselwirkung zwischen lehrer und schüler darunter litt, und weil er besorgte, dasz der sinn des schülers für die form, die doch späterhin für ihn der einzige schlüssel des verständnisses ist, sich abstumpfe. endlich wollte er den schülern nicht die freude verderben an dem selbstthätigen finden. also gerade die wesentlichste vorschrift der methode Perthes ward als bedenklich beseitigt. ganz ähnlich äuszert sich der referent für quinta auf s. 22 ff. auch andere bedenken gegen die methode Perthes werden auf s. 21 f. und 25 angedeutet.

Wie demnach Richter behaupten kann, 'die gemachten ausstellungen richten sich so wenig gegen die principien, dasz sie vielmehr nur eine strenge durchführung derselben herbeiführen wollen' (s. 30), verstehe ich nicht.

Wir wenden uns nun zur besprechung der Perthesschen unterrichtsbücher und gestehen hier von vornherein: so wenig wir uns für die methode Perthes erwärmen können, für so vorzüglich halten wir vieles in diesen lehrbüchern gebotene. namentlich die formenlehre erscheint uns musterhaft. die lesebücher für sexta und quinta sind, eben weil sie auf die methode Perthes zugeschnitten sind, nach unserer ansicht, die auch hier wieder mit dem votum der 19n westfälischen directorenconferenz zusammentrifft, nicht zur einführung geeignet, enthalten aber eine reihe vortrefflicher, mit feinem pädagogischen tact vorgenommener neuerungen.

I. Lesebücher.

Wir besprechen zunächst die besonderen einrichtungen des vocabulars. soweit diese auf den speciellen voraussetzungen der Perthesschen methode beruhen, haben wir sie schon behandelt. hier möchten wir aber noch hinweisen auf einige besonderheiten, die uns von wesentlichem vorteil zu sein scheinen. gewis unterläszt kein lehrer hin und wieder die schüler auf den etymologischen zusammenhang unter verschiedenen erlernten vocabeln schon auf den untersten stufen hinzuweisen, namentlich dort, wo der zusammenhang für den schüler nicht sofort erkennbar ist. Perthes hat nun diesen gesichtspunkt für das vocabular nutzbar gemacht; er hat in der 'wortkunde' 'das princip der etymologisch gruppierenden repetition' durchgeführt. so wird wenn im abschnitt 22 (lesebuch für sexta) vorkommt amicitia, im vocabular verwiesen auf amicus, amo, amoenus u. ä. ich glaube die vorteile dieses verfahrens liegen auf der hand. der schüler tritt dem leben der sprache näher, wenn er öfter zu solchen betrachtungen angehalten wird, und er gewinnt sie naturgemäsz dadurch lieber, als wenn ihm die worte so starr und tot entgegentreten, wie in den meisten vocabularien. dazu kommt der von Naumann betonte gesichtspunkt, dasz auf diese weise das gefühl für die 'natürliche, sinnlich starke bedeutung' der worte lebendig erhalten wird. den gleichen zwecken dienen zusammenstellungen wie die der substantiva auf -itia -itas (vocabular f. quinta 176), auf -ulum -monium (177) usw.

Nicht weniger empfehlenswert scheint uns die einreihung von stehenden wortverbindungen und mustersätzen ins vocabular.

Ebenso ist die durchführung der quantitätsbezeichnung willkommen zu heiszen. soviel über die wortkunde.

Was nun die übungsbeispiele betrifft, so sprechen wir zunächst über das verwendete grammatische material. Perthes verweist alles unregelmäszige aus dem cursus der sexta; er hat also nicht verwandt in dem lesebuch für sexta genetive auf -ium von worten der von ihm so genannten substantivischen declination in der dritten (civium usw.). da diese worte aber doch vorkommen und nur der gen. plur. gemieden ist, so giebt das verschiedene anstösze. ich glaube nicht, dasz der schaden grosz ist, wenn von so gebräuchlichen worten wie civis hostis usw. die gen. plur. auf -ium in der im ersten artikel von mir angegebenen weise gelernt werden.

Dagegen sind wir einverstanden mit der verweisung der deponentia und der verba der dritten conjug. auf -io nach quinta. dann müsten allerdings, um die zeit, die für den lateinunterricht in sexta angesetzt ist, auszufüllen, einige andere capitel nach sexta verlegt werden; Perthes hat das gethan, indem er die bildung der adverbia und die präpositionen schon im lesebuch für sexta in eignen abschnitten behandelt.

Kaum einverstanden wird man mit Perthes sein, wenn er be-

reits in sexta quisquis, quicunque, aliquis, quisquam, quispiam, quivis, quilibet, quidam behandelt. das verständnis des gebrauches dieser worte ist selbst für den quintaner am schlusz des jahrescursus noch zu schwierig; wie soll der sextaner sich hier zurechtfinden?

Nicht weiter einzugehen brauchen wir auf den umstand, dasz in den einzelnen lesestücken sich stets eine reihe von formen und constructionen finden, die der schüler mit seinem grammatischen wissen noch nicht auffassen kann, sondern deren übersetzung der lehrer liefern musz. doch glauben wir, dasz selbst wenn man das princip als berechtigt anerkennt, man es etwas gewagt finden wird, wenn z. b. in abschnitt 15 des lesebuchs für sexta, der neun zeilen umfaszt, sich so findet Horatii temporibus (dritte declination folgt erst in abschnitt 33); ii, qui; und sechs verbalformen verschiedener conjugationen und tempora, die dem knaben grammatisch unverständlich bleiben.

Was die sonstigen einrichtungen der bücher betrifft, so spricht mich sehr an die anordnung des grammatischen stoffes im lesebuch für sexta. dadurch nemlich dasz Perthes die comparation, zahlworte, pronomina an den schlusz des pensums geschoben hat und auf die erste und zweite declination sofort esse und die erste conjugation, dann erst die übrigen declinationen und conjugationen folgen läszt, erreicht er, dasz ziemlich bald zusammenhängende stücke gelesen werden können. entschiedene billigung verdient auch die verteilung des stoffes auf die einzelnen lesestücke. während z. b. bei Ostermann die ersten fünf sätze des ersten abschnittes über die erste conjugation die formen bellavit, nominant, amare, peccandi, evitatote, amaveris, narrabo enthalten, also die vollständige beherschung des activums der ersten conjugation voraussetzen, hat Perthes den richtigeren weg eingeschlagen, für die formen des praesensstammes, perfectstammes, und der nominalia getrennte lesestücke vorzuführen. nur sollte Perthes nicht glauben, dasz seine forderung, bei der erlernung des paradigmas diesen durch die lesestücke vorgezeichneten gang einzuhalten, einem noch bestehenden misbrauch entgegenträte. welcher lehrer liesze heute das paradigma des verbums mechanisch nach der grammatik auswendig lernen?

Was die einzelnen sätze betrifft, so ist da ein entschiedener vorzug der bücher, dasz bedeutend schwerere sätze vorgelegt werden, als das in den gewöhnlichen übungsbüchern der fall ist. die lesebücher für sexta und quinta sollen doch nicht nur material zur einübung der grammatik bieten, sondern zugleich auf die lectüre des schriftstellers der höheren classe vorbereiten. die klage, dasz die übungsbeispiele in den gebräuchlichen büchern viel zu leicht seien und an die thätigkeit der schüler viel zu geringe anforderungen stellen ist ja unter den lehrern, die in den in frage kommenden classen unterrichten, allgemein. einen erfreulichen fortschritt nach dieser seite weisen die bücher von Busch auf.

Sehr zu billigen ist es unter diesem gesichtspunkte, dasz Perthes

öfter zusammenhängende stücke eingefügt hat. auch die aus Livius in das lesebuch für quinta aufgenommenen stücke sind bis auf wenige ausnahmen, die auch von anderer seite (zs. f. g. 1881 s. 211) beanstandet sind, wohl zur lectüre in quinta geeignet. auch in dieser beziehung verdient Perthes' vorgang nachahmung. weniger beifall hat gefunden die aufnahme von stücken aus Horatius satiren. auszer der partie 'die stadtmaus und die landmaus' sind sie für quintaner aus naheliegenden gründen ungeeignet.

Eine ausstellung haben wir noch zu machen in bezug auf die verwendung des grammatischen materials in den übungssätzen. die vorkommenden formen reichen nemlich entschieden nicht hin zur einübung des paradigmas. so ist in den übungsstücken über die erste declination im lesebuch für sexta der acc. sing., also ein der einübung (namentlich auch im satze) besonders bedürftiger casus nur durch die zwei formen pecuniam und coronam vertreten. im abschnitt über die zweite decl. mascul. fehlt ganz der voc. plur. ebenso wenig genügen die sätze über esse. im abschnitt über sum, eram, ero kommen gar nicht vor die formen erat, eratis, erant; die übrigen sind je einmal vertreten, nur sumus und eritis zweimal, erimus viermal.

Endlich noch ein wort über den inhalt der einzelnen sätze. wie wenig das kunterbunt, das in unseren gebräuchlichen übungsbüchern herscht, befriedigt, darüber hat man sich schon oft ausgesprochen. die gefahr, dasz der schüler gegen den inhalt allmählig ganz abgestumpft werde, liegt allerdings sehr nahe. auch Perthes spricht sich mehrfach in diesem sinn aus und Naumann (zs. f. g. 1881) sieht gerade in dem, was die Perthesschen bücher nach dieser seite bieten, einen besonderen vorzug derselben. die ausführungen Naumanns sind auszerordentlich feinsinnig und man kann daraus lernen, wie auch die einzelnen sätzchen des übungsbuchs den schülern inhaltlich interessant gemacht werden können; aber ich glaube entschieden, dasz sich Naumann irrt, wenn er die eigne sinnige weise der ausnutzung solcher sätzchen in einen vorzug der Perthesschen bücher verwandelt. im ganzen und groszen sind die einzelnen sätze in Perthes lesebuch nach dieser seite kaum wesentlich besser, als die in ähnlichen übungsbüchern gebotenen. ich würde sogar Busch für quinta den vorzug vor Perthes geben. die methode Naumanns läszt sich, wie ich aus eigner erfahrung weisz, ebenso gut auf Ostermann und Busch als auf Perthes anwenden.

Viele der von Perthes gebotenen sätze gehen aber inhaltlich auch entschieden über das fassungsvermögen der knaben hinaus; z. b. gleich lesebuch für sexta 4, 4 vitia Graecorum erant causa victoriae Romanorum. dieser satz hat einen sinn für den secundaner; dem sextaner ihn einigermaszen verständlich zu machen, dazu gehörte eine auseinandersetzung, die sich in diesem zusammenhange gar nicht lohnt. oder was soll der sextaner mit dem satze 16, 3 utinam heri nautae ventus secundus fuisset; hodie, si prorsus frac-

tum sit heri navigium, ventus secundus nihil iam prosit; sed adhuc incertum est, quantum fuerit detrimentum?

Wir sind überzeugt, dasz hier nur abhilfe geschaffen werden kann durch ein lesebuch, das von vornherein zusammenhängende lesestücke gibt, selbstverständlich im engsten anschlusz an das grammatische pensum. ein derartiges lesebuch ist sehr wohl möglich, und Meurer[2] hat ja ein solches ausgearbeitet. indes scheint dieser versuch doch nicht recht geglückt. die gebotenen beispiele sind zu leicht und dürftig und die zu übenden formen werden zu wenig geübt. es käme gar nicht darauf an, dasz die stücke lauter grammatisch zusammenhängende sätze enthielten, wenn sie sich nur auf einen gemeinsamen inhalt beziehen. um zu zeigen, wie ich mir die sache etwa denke, hier eine probe zur ersten declination.

Villa.

Incolae villarum sunt agricolae et feminae, filiae, ancillae agricolarum; in villis sunt gallinae et columbae, capellae et vitulae. gallinis et columbis aquila insidias parat, sed prudentia agricolarum gallinas et columbas servat. filiae agricolarum columbas et gallinas avena pascunt. diligentia feminae et filiarum in custodia bestiarum villae est agricolae causa laetitiae.

Incolis villarum etiam vineae sunt; in vineis est copia uvarum; uvae delectant agricolam et convivas agricolae. custodia uvarum est agricolis causa curarum; nam uvas aviculae silvarum et villae incolae amant.

In villis agricolarum sunt ancillae; agricola laudat industriam ancillarum, non laudat ignaviam; sed ancillae amant saepe umbram arbuscularum, non amant molestias.

Saepe villae sunt in ripis; aqua fossarum delectat incolas villarum; ripas ornat copia herbarum; herbas amant capellae et vitulae.

Ad portas villarum saepe sunt areae et statuae Dianae, deae silvarum, filiae Latonae; puellae agricolarum, cum feriae sunt, aras et statuas Dianae coronis ornant. in tua (deinem) tutela Diana, sunt agricolae et villae agricolarum!

Für unnötig halten wir es, auch fürs componieren nur zusammenhängende stücke zu verwenden. der schüler kann bei diesen übungen wenig auf den inhalt achten, da die geistige thätigkeit nach anderen seiten viel zu sehr in anspruch genommen ist. empfehlen wird es sich aber allerdings, hin und wieder ein zusammenhängendes stück vorzulegen, weil es den knaben offenbar freude macht von zeit zu zeit zu sehen, dasz sie jetzt schon lateinisch erzählen können.

---

[2] lateinisches lesebuch mit vocabular von dr. H. Meurer. I teil. für sexta. Weimar 1880.

(schlusz folgt.)

Leipzig. F. Kaelker.

32.

DISPOSITIONEN ZU ODEN DES HORAZ FÜR DEN SCHULGEBRAUCH.

Man wird unbedenklich einräumen, dasz eines lyrischen gedichtes wert und höchste wirkung keineswegs allein oder vorwiegend auf der logischen folge der gedanken beruht. indessen ohne logische gliederung darf auch ein lyrisches gedicht nicht sein, und sollte zu ihrer auffindung und fixierung auch hie und da ein zwischengedanke ergänzt werden müssen, so musz dieser doch eben zwischen den zeilen vorhanden sein. mit recht sagt Stauder in seinen dispositionen der Römeroden des Horaz (zs. f. d. g. w. 1867 s. 505): 'der gedankenmäszige inhalt einer ode verlangt durchaus ein einheitliches thema und eine streng logische gliederung der einzelnen teile mit steter rückbeziehung auf den grundgedanken.'

Gerade für den schulgebrauch wird aus naheliegenden gründen der nachweis des gedankengangs der lyrischen gedichte des Horaz in form von dispositionen gewis besonders nützlich sein. ich habe wenigstens gefunden, dasz eine derartige behandlung der oden des Horaz, von andern heilsamen wirkungen abgesehen, die namentlich dem deutschen und der schulung des geistes überhaupt zu gute kommen, den schülern zur gewinnung des verständnisses der oden sehr förderlich war, und dasz die mehrzahl der schüler erst nachdem und dadurch dasz sie eine ode als gedankenganzes erkannte, zur auffindung und zum genusz derselben auch als eines empfindungs- und stimmungsganzen gelangte, obwohl man solchen dispositionen selbst zunächst nichts oder nicht eben viel von der stimmung des gedichtes anmerkt.

Feldbausch, Düntzer, auch Schütz, besonders aber Nauck bieten anregung, winke, ja selbst grundzüge für solche dispositionen, und die ausgaben und erklärungen dieser männer sind denn auch bei den folgenden proben benutzt worden.

I 3. Verwegenheit des menschen.

A. (Einleitung.) Mögen denn die götter selbst das schiff geleiten, das den geliebten freund über das meer nach Griechenland trägt! 1—8.

Übergangsgedanke, vom dichter nicht ausgesprochen: ach, wäre doch solche fahrt unseres freundes unmöglich! wäre doch das meer nie befahren worden! aber verwegen war von jeher der mensch.

B. (Thema.) Des menschen verwegenheit, 9—36:

I. der mensch nahm es mit wind und wellen und allen gefahren auf, die ihn nach dem willen der gottheit vom meere abhalten sollten:

1) er trotzte dem meere und seinen schrecknissen, 9—20,
2) er misachtete mithin die absicht des gottes, der die länder durch das meer trennte, 21—24.

II. der mensch wagt sich mit frevelmut überhaupt an alles, trotz der gefahren und mancher traurigen folgen seiner verwegenheit, 25 und 26; so

1) raubt Prometheus das feuer, 27—33,
2) Dädalus schwingt sich durch die lüfte, 34—35,
3) Herkules steigt in die unterwelt hinab, 36.

C. (Schlusz.) Vor nichts schreckt der mensch zurück. diese verwegenheit hält den zorn Jupiters gegen ihn wach, 37—40.

I 13. Falsche und echte liebe.

I. Auf dein liebesverhältnis, Lydia, zu Telephus sehe ich nur mit leidenschaftlichem schmerz; denn

1) du allerdings bist leider in ihn verliebt und zeigst dies deutlich, 1—8,
2) er aber ist launisch und roh, 9—12.

II. Das ist keine echte liebe; diese

1) suche bei ihm nicht, 13—16;
2) doch gibt es echte liebe, 17—20: glücklich, überglücklich sind die, deren liebesbund erst der tod, nie aber elender zwist löst.

I 16. Zürne nicht mehr!

A. Vernichte meine spottverse (vergisz, was ich gefehlt und zürne dem reuigen nicht mehr)! 1—4.

B. Der zorn eine gewaltige und verderbliche leidenschaft, 5—25.

I. Allgemeiner teil 5—21:

1) keine gewalt erregt den menschen so mächtig und reiszt ihn so unwiderstehlich hin als der zorn, 5—12,
2) aber er ist (keine gute, sondern) eine wilde und äuszerst verderbliche macht, 13—21.

II. Specieller teil 22—25:

2) hüte dich, dasz du das nicht auch erfährst: compesce mentem 22,
2) ich habe es erfahren; denn zu den spottversen (wegen deren du zürnst) hatte mich eben auch die hitze der leidenschaft fortgerissen, 22—25.

C. Ich bereue jetzt den ausbruch meiner leidenschaft und meine verse; ich will wieder gut machen: sei du mir nur auch wieder gut, 25—28.

Anmerkung. Weder werden des dichters jamben so sehr zorngetränkt, noch wird des mädchens zorn so sehr heftig gewesen sein. wenn gleichwohl des dichters zorn, der die jamben veranlaszte, und des mädchens zorn, der durch die jamben erregt wurde, hier an die zorneswut erinnert, die ganze geschlechter und völker vernichtete, und wenn durch den zorn veranlaszte blutige unthaten und völkergerichte dem mädchen als warnendes beispiel und als mahnung hin-

gestellt werden, doch wieder gut zu sein trotz der bösen jamben, so zeigt dies, dasz Nauck mit recht sagt, es sei durch das ganze gedicht hindurch ein 'komisches (scherzhaftes?) pathos' nicht zu verkennen. solches 'scherzhafte pathos' aber schlieszt keineswegs eine ironie in sich, wie Düntzer anzunehmen scheint, wenn er sagt: 'das gedicht ironisch zu fassen, geht kaum an'. gewis nicht; denn der dichter meint ja durchaus nicht das gegenteil von dem, was er sagt; dann hätte er ja auch von neuem und recht gröblich die verletzt, die er wieder gut sehen wollte.

I 22. Die liebe ein talisman.

I. Wer ein reines herz hat, bedarf keiner äuszern waffen, käme er auch in die gefährlichsten gegenden; er trägt den schutz in sich und ist gefeit gegen alle gefahren, 1—8.

II. Das erfuhr ich selbst: als ich einst, die geliebte im herzen und ein lied von ihr auf den lippen, umherschweifte, floh vor mir — denn ein liebend herz ist ein reines herz — der gefährliche wolf, 9—16.

III. So werde ich denn, wo ich auch sein mag, und sei es im unwirtlichsten norden oder im sengendsten süden, unverzagt sein und meine Lalage im herzen tragen.

Anmerkung. Vergleiche Feldbausch und Nauck. — Schütz gibt keinen gedankenzusammenhang an, Düntzer vermiszt 'lebendige einheit' in dem gedicht. der vermittelnde gedanke im zweiten teile ergänzt sich unschwer: ein liebendes herz ist ein reines herz. der schlusz ist also folgender: ein reines herz ist ein talisman, ein liebendes herz ist ein reines herz; folglich ist ein liebendes herz ein talisman. oder: die liebe im herzen ist ein talisman; denn treue liebe ist ein unterpfand der herzensreinheit, und reinheit des herzens schützt vor allen gefahren.

I 24. Trostlied an Vergil beim tode des Quinctilius.

A. Stimme, Muse, den trauerton an; denn ein treues herz ist nicht mehr, 1—4.

B. Klage und trost, 5—20:

I. Wie sollte man ihn nicht betrauern? 5—10:
1) wen? den Quinctilius, 5.
2) warum? wegen seines trefflichen charakters, 6—8,
3) wer besonders? seine zahlreichen freunde, vor allem du, Vergilius! 9 und 10.

II. Aber mäszige deine trauer! 11—20.
1) denn sterblich war er doch auch, und vollendet ist und bleibt sein geschick, 11—18.
2) (zugleich 6) leichter trägt, was er trägt, wer geduld zur bürde legt, 19 und 22.

I 25. Die verlassene kokette.

I. Wie anders, wie lustig wars doch sonst gegen jetzt! 1—8.
  1) ehemals wie viele verliebte, schmachtende jünglinge buhlten um dich!
  2) jetzt ziehen sie sich mehr und mehr zurück.
II. Wie wird es bald sein? 9—16:
  1) verschmäht von allen, die du nun treubrüchige nennst, wirst du einsam sitzen, nur noch hörend auf den sausenden nordwind,
  2) selbst von glühender liebessehnsucht verzehrt.
III. Grund des schmerzlichen wechsels, 16—20:
  1) du selbst wirst alt und häszlich,
  2) die jünglinge aber suchen jugend und schönheit.

I 31. Des dichters gebet.

Um was bittet der dichter den Apoll in dessen neuem heiligtum? 1—3.

I. Negativ: nicht um die fülle groszer materieller güter, die ich gern andern gönne, 3—14:
  1) ich verlange nicht reiche saatfelder, grosze viehherden, gold und elfenbein, üppige fluren, 3—8.
  2) mögen andere diese und andere güter haben oder gewinnen: herliche weinernten, kostbare weine aus kostbaren bechern, kostbare waaren, reichen ertrag von glücklichen seereisen, 9—14.
II. Positiv, 15—20:
  1) meine materiellen bedürfnisse sind gering, leicht und bald befriedigt, 15 und 16.
  2) so bitte ich denn den gott um gesundheit des leibes und der seele, dasz ich tragen mög mit ehren graues haar, und um bewahrung meiner dichterkraft bis ins alter, 17—20.

I 35. An die schicksalsgöttin.

A. Allgemeinste bezeichnung der macht der Fortuna als der herrin des schnellsten wechsels, 1—4.

B. Fortuna mit recht allgemein verehrt und gefürchtet, 5—28:
  I. Sie ist allgemein verehrt und gefürchtet, 5—16:
    1) von arm und reich, 5—8,
    2) von roh und gebildet, 9—10,
    3) am meisten von herschern, 11—16.
  II. Sie wird mit recht verehrt und gefürchtet, 17—28.
    1) vor ihr her schreitet immer die notwendigkeit, 17—20;
    2) verläszt sie den menschen, so gehen mit ihr die hoffnung und die treue, 21—24;

3) schwinden aber so mit der Fortuna hoffnung und treue für den menschen, so fliehen von ihm auch die sogenannten freunde, 25—28.

C. Bitte an die mächtige um schutz für Augustus, der ja nicht in einen bürgerkrieg zieht, sondern gegen Britanner, Araber, Massageten! 29—40.

I 37. Auf die nachricht vom tode der Cleopatra.

A. Jetzt ists zeit zum jubel und zum preis der götter, 1—4.

B. Cleopatra ist nicht mehr, der staat ist von einer groszen sorge frei, 5—28:

I. Cleopatra mit ihrem anhang war eine gefahr, 5—12,

II. der sieg bei Actium schon hatte dieselbe abgewendet, 12—21,

III. aber erst durch den selbstmord der Cleopatra ist sie ganz beseitigt, 21—28.

C. Im triumphzuge freilich wird uns das ungewöhnliche weib nun fehlen, 29—32.

II 3. Genieszе das leben, bald kommt der tod.

I. Bedingung für den lebensgenusz ist 1—8:

1) gemütsruhe, gleichmut der seele im glück und unglück, 1—4,
2) angesichts der thatsache, dasz man sterben musz, mag man nun in trübsinn oder in heiterkeit seine tage zubringen, 4—8.

II. Denn nur bei solcher seelenverfassung hat man ein auge für das gute, welches einem geboten wird, und genieszt es, so lange man kann, z. b. 9—16

1) die freuden der natur, 9—12, und
2) die freuden heiterer geselligkeit, 13—16.

III. Denn ewig lebt man nicht, einst kommt der tod, 17—28:

1) er raubt, was man besasz, und gibts den erben, 17—20,
2) er schont nicht arm noch reich, nicht hoch noch niedrig, 21—24,
3) alle führt er in einen freudelosen ort und zustand, 25—28.

II 4. Niedere liebe.

A. Aufforderung: liebe sie nur, ist sie auch eine sklavin, 1 u. 2.

B. Begründung 2—21:

I. Exemplification: grosze helden des altertums habens nicht anders gemacht, 2—12:

1) der hochmütige Achill liebte die Hippodameia, des priesters tochter, eine kriegsgefangene und sklavin, 2—4,

2) der gewaltige Ajas liebte die Tekmessa, freilich eines königs kind, aber doch seine sklavin, 5—6,
3) der völkerfürst Agamemnon entbrannte für die Kassandra, allerdings des Priamus tochter, aber doch kriegsgefangen und sklavin, 7—12.

II. Du sagst vielleicht: jene waren eben doch vornehm; aber auch deine geliebte ist ja keine gewöhnliche sklavin, 13—22:
1) vermutlich stellen sich ihre eltern noch als mächtige leute heraus, die dir zur ehre gereichen; ja ganz gewis hat sie ein königliches geschlecht zu beklagen und ein unglückliches geschick ihres hauses, 13—18.
2) keinesfalls stammt sie aus dem gemeinen volk, dazu hat sie eine zu noble gesinnung, 19—20.
3) wie dem aber auch sein mag, schön ist sie unbedingt, 21 und 22.

C. Das sage ich ohne interessiertes wohlgefallen; du brauchst nicht eifersüchtig zu sein, 22—24.

II 7. Des freundes heimkehr.

A. Ausdruck der freude über des innig vertrauten freundes glückliche heimkehr, 1—5.

B. Begründung der freude und feier der rückkehr, 6—23.

I. Begründung der freude:
1) gemeinsam haben wir beide erlebt
   a) gute tage, 6—8,
   b) böse tage, 9—12;
2) du allein hast nach unserer trennung noch manches herbe überstanden, 13—16.

II. Feier der heimkehr:
1) du allein feiere sie durch ein opfer, danke gott, 17.
2) bei mir und mit mir feiere sie
   a) durch behagliche ruhe im gefühl der sicherheit, 18 und 19,
   b) durch einen trunk, mit dem du vergessenheit des überstandenen schlürfst, 20—23.

C. Ich rüste das festmahl zu: 'süsz ists zu tollen, wenn man seinen freund wieder hat', 23—28.

II 12. Nicht waffenlärm, nur liebe will ich singen.

I. Nicht wilde kämpfe sind stoff für lieder.
1) daher fordere nicht, dasz ich
   a) historische (römische), 1—4,
   b) oder mythische kämpfe besinge, 5—9;
2) und du, Mäcenas, wirst dein werk über des Caesar kämpfe auch in historischer prosa schreiben, 9—12,

II. Meiner lieder stoff ist liebe, jetzt deine und deiner braut liebe. ich besinge deine Licymnia
1) in der innigkeit und treue ihrer liebe, 13—16,
2) in ihrer lieblichkeit und heiteren anmut, 17—20,
3) wie sie dir so über alles teuer ist, 21—24,
4) und wie ihr beide euch an süszem liebesspiel erfreut, 25—28.

II 13. Der tod hat angeklopft.

I. Keinen augenblick ist man seines lebens sicher; gerade da und dann kommt der tod gern, wo und wann man ihn nicht erwartet, 1—20:
1) so wäre ich beinahe ganz unvermutet durch einen stürzenden baum getroffen worden: du böser, undankbarer baum! du böser mann, der ihn gepflanzt! 1—12.
2) und so werden viele wirklich plötzlich und in einer solchen art vom tode ereilt, an die sie gar nicht gedacht, 13—20.

II. Ja, ich war dem tode und dem totenrichter nahe. aber wäre es schlimm gewesen, wenn ich getötet worden? nein, ich denke, es ist für mich im jenseits gar erfreuliches zu sehen, 21—40:
1) die schatten berühmter dichter, meiner vorbilder, 21—28,
2) der triumph der poesie auch in der unterwelt, 29—40.

II 17. Uns soll der tod nicht scheiden.

A. Lasz die angst vor baldigem tode, mit der du mich quälst, Mäcenas, 1.

B. Wir werden zusammen sterben:

I. Dies ist mein wunsch und wille:
1) ohne dich würde ich nur noch halb leben, 5—8;
2) ich werde mit dir den letzten pfad gemeinsam wandeln, wie ich gelobt, 8—12;
3) daran wird mich nichts hindern:
   a) keine noch so grause gewalt, 13—16,
   b) nicht die dunkle macht der die geburtsstunden beherschenden gestirne, 17—20.

II. Die götter aber wollen offenbar meinen wunsch erfüllen; denn
1) dich hat Jupiter vor dem tode, der dir schon drohte, noch bewahrt, 21—26,
2) mich hat Faunus bei dem baumsturz behütet, 27—30.

Krotoschin. Leuchtenberger.

33.

DER HUMANIST CELTES ALS LEHRER.

Unter den deutschen humanisten des 15n jahrh. ragt Konrad Celtes durch sein poetisches talent und seine schriftstellerische anlage hervor. obgleich unstet in seinem wesen und viele jahre seines lebens auf wanderungen begriffen, welche ihm einen groszen teil des mittleren Europa bekannt machten, hat er doch durch eine lange reihe schriftstellerischer leistungen seinem namen in der deutschen cultur- und litteraturgeschichte eine geachtete stellung erworben. seine verdienste um die ausbreitung classischer bildung in unserm vaterlande und um die pflege lateinischer poesie sind schon mehrfach gewürdigt worden.[1] dagegen hat man den lehrer Celtes über dem dichter vergessen, und doch ist er als lehrer nicht weniger bedeutend. den grösten teil seines lebens hat er mit unterricht an hochschulen und in engeren kreisen ausgefüllt. sein dichterisches talent sowie seine gelehrsamkeit stehen häufig im dienste seiner lehrgabe, und die zwei ehrenden ämter zu Ingolstadt und Wien, durch welche sein bisheriges zerfahrenes poetenleben erst festen halt gewinnt, verdankt er mindestens ebenso sehr seiner ungewöhnlichen lehrgabe als seiner gewandtheit in lateinischem vers und prosa. da Aschbach über sein leben eingehend gehandelt hat, so mag an dieser stelle eine verweisung auf dessen arbeiten genügen. die folgenden zeilen werden sich ausschlieszlich mit dem lehrer Celtes beschäftigen.[2]

Zum quellpunkte seiner pädagogischen ansichten wurde ihm der gegensatz zu der damals die hohen und niedern schulen beherschenden scholastik. in scharfer, seine scholastischen collegen jedenfalls verletzender weise sagt er in einer an der universität Ingolstadt gehaltenen rede, dasz unter den lehrern nur wenige seien, welche die erforschung des wahren wesens der dinge und der natur sowie die reinheit der lateinischen sprache sich zur aufgabe machten. die herschaft der scholastik an der Kölner hochschule hatte ihn von da weg und nach Heidelberg zu Rudolf Agricola ge-

---

[1] vergl. die fleiszige und grundlegende arbeit von E. Klüpfel 'de vita et scriptis Conr. Celtis' Friburg. 2 vol. 1827 (universitätsschrift). die folgenden arbeiten sind berücksichtigt und zusammengefaszt bei Aschbach gesch. d. Wiener univ. II 189. dazu kommen jetzt noch zwei arbeiten des verfassers dieser zeilen: fünf bücher epigramme von K. Celtes. herausg. von K. Hartfelder. Berlin 1881. sowie 'Konrad Celtes und der Heidelberger humanistenkreis' in Sybels histor. zeitschr. n. f. XI 15. neuerdings hat von Bezold einen geistvollen aufsatz über Celtes 'den deutschen erzhumanisten' in derselben zeitschrift (bd. 49 s. 1 ff.) veröffentlicht.

[2] in der Schmidschen encyklopädie fehlt ein artikel Celtes. was K. Schmid gesch. d. pädagogik II 297 bietet, verdient kaum besondere beachtung.

trieben. in Köln konnte man nichts lernen als 'trügerische schlüsse' bilden, wie sie die dialektik 'mit ihrem streitlustigen munde' lehrte. was die scholastiker Albertus Magnus und Thomas Aquinas in der physik gelehrt hatten, das wurde vorgetragen, aber niemand lehrte eine reine lateinische grammatik. derselben vernachlässigung wie die classiker erfreuten sich die realien, die mathematik, astronomie u. a.[3] die dialektiker, 'die nur wenig tiefer als der pöbel denken', bilden sich ein, das werk der schöpfung und die weisheit des weltlenkers durch ihre 'mathematische weisheit' erschlieszen zu können. die philosophie ist von ihnen dadurch heruntergebracht worden, dasz sie die erhabene schönheit der natur durch 'körperlose begriffe, ungeheuerliche abstractionen und vollständig nichtige phantasiegebilde' entstellt haben. man könnte sie für dichter erklären, welche mit ihren bildern und fabeln die beschaffenheit der dinge so verwandelt haben, dasz dem gemeinen volke das eigentliche wesen des heiligen verborgen bleibt. sie wusten wohl, dasz eine klare und deutliche erklärung der natur ihnen verderblich werden müsse, deshalb haben sie zu hüllen und schleiern ihre zuflucht genommen. daher kommt die abscheuliche barbarei und roheit in deutschen landen. freilich gibt es auch lehrer, die angeblich dasselbe wie Celtes lehren und für sich den namen eines dichters und redners in anspruch nehmen. im grunde aber lehren sie nur eine verächtliche geschwätzigkeit und verderben mit ihren phantasien die jungen leute.[4]

Man sieht, es fehlte bei Celtes nicht an dem bewustsein des fundamentalen gegensatzes zwischen scholastischer und humanistischer bildung. aber mit dem ankämpfen gegen das bisherige war es nicht gethan. worin bestand nun das neue, womit er die scholastik verdrängen wollte? Celtes hat sich an verschiedenen stellen seiner schriften darüber ausgesprochen. so sagt er in der panegyris, die jugend müsse von den alten lernen edle thaten zu rühmen und frevel zu verabscheuen. aus den classikern müsse man trost und enthaltsamkeit schöpfen. auch führe die lectüre der alten muster dazu, dasz man das wesen der dinge selbst begreife, worin das allerhöchste glück bestehe. an einem andern orte stellt er die gottesfurcht und sittliche reinheit als die ersten erfordernisse auf, wonach die jugend zu streben habe.[5]

Celtes hat es verabsäumt sein eigentliches bildungsideal streng philosophisch zu formulieren. doch ergibt sich aus den verschiedenen äuszerungen, dasz er es mehr ethisch als religiös faszte. die schriften der heidnischen philosophen, deren studium er wiederholt em-

[3] Celtis libri odar. quatuor (Strassb. 1513) III 21.
[4] Celtis panegyris ad duces Bauarie f. 8. aber trotz seines gegensatzes zur scholastik empfahl er die lectüre von Albertus Magnus. epigr. II 81. vgl. auch 44 und IV 53.
[5] epigr. I 8. es ist bekannt, dass Celtes in diesem punkte nicht das vorbild seiner schüler sein konnte.

pfiehlt, hatten auf die bildung desselben mehr einflusz als die lehren der kirche und der heiligen schrift.

Der stoff des unterrichtes, wie er ihn selbst gab und ihn von andern eingeführt wünschte, waren zuerst die classischen schriftsteller. trotz seines eignen dichterischen talentes bevorzugte er nicht einseitig die dichter. er wollte, dasz die historiker und philosophen nicht weniger eifrig von den schülern gelesen werden sollten. selbstverständlich räumte er der lateinischen sprache und litteratur eine wichtigere stellung ein als der griechischen. die puritas linguae latinae, überhaupt das schibolet der neuen bildung, war eines der hauptziele für den gesamten unterricht. der schüler sollte so weit gefördert werden, dasz er seine gedanken in elegantem latein nach dem muster der antiken redner ausdrücken konnte. darin bestand die eloquentia, die Celtes schon wegen ihres groszen praktischen nutzens für erstrebenswert hielt. es sei gewis nicht ohne ursache geschehen, dasz die alten so viele mühe und sorgfalt auf diese studien verwandten.[6]

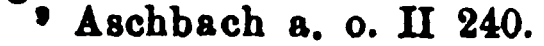
Im streben nach der puritas des lateinischen ausdrucks wird dem gegner jeder verstosz dagegen unbarmherzig aufgemuzt. da hat einer von dorcas den accusativ dorcam gebildet, und sofort wünscht ihm Celtes in einem witzigen epigramm, dasz er zur strafe für sein barbarisches latein niemals von einer dorcas zu essen bekommen solle. noch schlimmeres wünscht er einem andern, welcher ovare damit erklären wollte, dasz ein ovans eier zu streuen pflege.[7]

Weil die schüler nicht blosz zum verständnis des lateinischen, sondern zu dessen vollständiger beherschung gefördert werden sollten, so zog Celtes jedes hifsmittel bei, welches die vertrautheit mit der sprache vermehrte. so kam er zur aufführung lateinischer dramen alter und moderner dichter. unter groszem beifall wurden unter seiner leitung in der aula der Wiener universität stücke von Plautus und Terenz von studenten aufgeführt, wobei professoren und studenten das publicum bildeten.[8] den 1 märz 1501 wurde zu Linz auf dem kaiserlichen schlosse vor dem versammelten hofe Maximilians ein lateinisches festspiel von Celtes, der ludus Dianae, das er 'in modum comoediae' gedichtet hatte, aufgeführt; der dichter befand sich selbst unter den darstellenden.[9]

In einer zeit, in welcher die lateinische sprache die sprache der diplomatie, der fürstlichen canzleien, der gelehrten und des internationalen geschäftsverkehrs war, wurde derselbe wert auf gewandtheit im schriftlichen lateinischen ausdruck wie auf lateinsprechen

---

[6] panegyris f. 9.
[7] epigr. I 16. IV 31. übrigens würde ein Ciceronianer von heute an dem stile des Celtes selbst sehr viele ausstellungen zu machen haben.
[8] Aschbach a. o. II 78. in lateinischen distichen lud C. zur aufführung des Eunuchus von Terenz und der Aulularia von Plautus ein. epigr. IV 18. 55.
[9] Aschbach a. o. II 240.





gelegt. es ist bekannt, wie manche humanisten eine wahre leidenschaft für das briefschreiben hatten, und noch heute im zeitalter der 'epistolographie' stehen wir bewundernd vor den groszen foliobänden lateinischer briefe, welche uns der gelehrtenverkehr des 15n und 16n jahrh. geschenkt hat. Celtes selbst war ein gewandter briefschreiber, und um seinen zuhörern einen bequemen leitfaden in die hand zu geben, verfaszte er einen 'modus epistolandi', den er gemeinsam mit einem auszug der Ciceronischen rhetorik drucken liesz.[10]

Nachdem er darin in kürze die lehren auseinandergesetzt hat, wie sie aus Ciceros rhetorischen schriften allgemein bekannt sind[11], gibt er als anhang auf $9^1/_2$ seiten den tractat de condendis epistolis. die briefe, welche er als boten des geistes und der sehnsucht von einem an einen andern bezeichnet, zerfallen in zwei classen, in solche, welche göttliche, und in solche, die menschliche dinge behandeln. die letzteren gliedern sich wieder je nach dem behandelten stoffe oder dem anlasz, der sie hervorgerufen hat. neben den trost-, mahn- und freundschaftsbriefen erscheinen hier auch die liebesbriefe, die damit charakterisiert werden, dasz wir in denselben 'süsze, aufheiternde und auf die liebe bezügliche dinge beinahe leichtfertig und in verliebtem tone behandeln'. wenn wir bedenken, dasz die schrift für studenten und schüler geschrieben ist, ergibt sich an dieser stelle eine nicht unwesentliche verschiedenheit des pädagogischen standpunktes von damals und heute.

Als teile des briefes werden sodann aufgezählt: principium, causa, narratio seu expolitio, enumeratio et character. damit ist die wesentliche verschiedenheit eines humanistenbriefes von dem, was wir jetzt brief nennen, gegeben. bei der anwendung obiger kategorien erhalten wir im grunde einen lateinischen aufsatz oder eine gelehrte abhandlung, die rein äuszerlich durch adresse und unterschrift die form der epistel haben. einem auf diesem wege zu stande gekommenen erzeugnis fehlen aber alle diejenigen eigenschaften, welche nach unseren begriffen das wesen des briefes aus-

---

[10] der genaue titel heiszt: epitoma in utramque Ciceronis rhetoricam cum arte memorativa et modo epistolandi utilissimo. (s. a. e. l.) 4. Aschbach a. o. II 234. vgl. auch die bemerkungen Ecksteins in dem supplementband der Schmidschen encyklop. s. 524.

[11] die überschriften der capitel lauten: de generibus causarum, de oratione demonstrativa constituenda et a quibus locis, de oratione deliberativa constituenda et a quibus locis, de oratione iudiciali constituenda et a quibus locis, de quinque partibus orationis, de exordiendi narrandi confirmandique preceptis, de argumentatione, qua circa confirmationes nostras utimur usw. die brauchbarkeit der Celtesschen epitome ist durch die mehrfachen neuen auflagen erwiesen. vgl. darüber Aschbach a. o. II 234. hinzuzufügen ist daselbst, dasz der tractatus de condendis epistolis unter dem titel methodus conficiendarum epistolarum mit manchen correcturen des alten textes gemeinsam mit des Erasmus opus de conscribendis epistolis in Köln 1587 wieder gedruckt wurde.

machen, d. h. vor allem die kunstlose und nicht durch regeln bestimmte unmittelbarkeit. wir sehen jetzt das ideal des briefstils in einer von wissenschaftlichen gesichtspunkten unbeeinfluszten darstellung, welche die freiheit und zwanglosigkeit einer plauderei oder eines gespräches wiederspiegelt.[12]

Kaum weniger wert als auf die fertigkeit in der abfassung lateinischer briefe legten die humanisten auf die gewandtheit im lateinischen vers. schon auf seiner ersten wanderung nach Mittel- und Norddeutschland hielt Celtes an den universitäten Erfurt, Leipzig und Rostock auch vorträge über antiken versbau und Horazische poesie. seine erstlingsschrift, die er dem kurfürsten Friedrich dem Weisen von Sachsen gewidmet hat, war eine ars versificandi. selbstverständlich hat der inhalt dieser kleinen schrift, welche übrigens zweimal gedruckt wurde, für uns nur noch historischen wert. in dem widmungsgedicht verspricht der verfasser, er wolle 'kurze wege' zum dichten lehren, auch wie man feine verse bilde und dergleichen. voran steht ein abschnitt, 'de pedibus et de eorum sillabis' überschrieben, der in versen das wesen der einzelnen metra schildert. wegen der groszen seltenheit des schriftchens und als proben seiner verskunst mögen einige beispiele hier stehen:

Tribrachus.

Cum breuibus ternis tribracum succedere cernis,
hinc tribracus dictus tribus ex breuibusque fictus,
nam bracos esse breuis fas est ex discere grecis.

Anapestus.

Binas conpesco ternam longans anapesto,
nomen ab inde suum quia forte repercutit vnum,
denique conuersus sibi dactilus est anapestus.

Dactilus.

Dactilus ipsius qua propter adest inimicus,
cui loca prestamus longe curtisque duabus,
nomen de digito tractum dubio sine scito,
longus cui nodus finis breuibusque duobus.

Daran schlieszt sich ein durch schemata und beispiele verdeutlichter abschnitt 'de speciebus carminum et locis pedum'. auf diese metrischen regeln folgt ein prosaischer abschnitt 'de compositione materiali carminum', in welchem die allgemeinsten regeln über quantität der silben und damit zusammengehörige dinge erläutert werden, wobei die allgemeine regel betont wird:

Carmina quisque voles modo condere laudis amore,
quanta sit aut qualis sillaba queque, vide.

---

[12] unter den erhaltenen humanistenbriefen sind übrigens viele, welche briefe nach unseren begriffen sind. dagegen sind viele von den dedicationsepisteln, welche die stelle unserer vorreden vertreten, briefe nach den regeln des Celtes.



da man aber durch erlernen von regeln über metra und quantität noch keine lateinischen verse machen lernt, so fügt Celtes eine reihe methodischer winke hinzu. ausgehend von dem satze: 'omnis ars humana triplici via acquiritur, arte, usu et imitatione', weist er hin auf die wichtigkeit der nachahmung von guten mustern. als solche werden empfohlen Vergil, Horaz, Juvenal und Seneca, von welch letzterem Celtes den Hercules furens und die Coena Thyestis selbst herausgegeben hat.[13] die nachahmung aber erhält erst wert durch fleiszige übung. voraussetzung dabei ist, dasz der dichter über eine grosze menge von synonyma verfügt.[14] an diese drei hauptregeln für das versemachen knüpft er noch sechs minder wichtige über wortstellung, deutlichkeit usw. wenn wir nun weiter fragen, wie hat Celtes seine schüler angeleitet, so darf vielleicht die vermutung ausgesprochen werden, dasz er eine ähnliche methode wie sein humanistischer zeitgenosse und freund Werner von Themar befolgt hat. derselbe, welcher erzieher am kurpfälzischen hof und zugleich lehrer an der hochschule Heidelberg war, übte ebenfalls seine schüler im versemachen, indem er ihnen einen längern lateinischen satz vorsprach und nun verlangte, dasz sie aus demselben einen hexameter oder ein distichon bildeten.[15]

Aber schon im 15n jahrh. wuste man, dasz die bildung der Römer aufs innigste mit der griechischen verwachsen sei: 'die Römer haben, nachdem sie die herschaft über die Griechen erlangt hatten, die gesamte weisheit und beredsamkeit der Griechen sich der art angeeignet, dasz es zweifelhaft ist, ob sie die griechische bildung erreicht oder übertroffen haben.'[16] darum empfiehlt er mit derselben wärme wie das lateinische auch das studium des griechischen. er verweist auf den alten Cato, der trotz seiner 80 jahre noch angefangen hat griechisch zu lernen, 'um recht lateinisch sprechen zu können'.[17] er preist die mitlebenden glücklich, weil sie in einem zeitalter geboren sind, in welchem sie die möglichkeit zur erlernung der sprache Griechenlands und Latiums haben.[18]

Trotz dieses eifers für die sprache 'Homers und Platos', die einst durch die 'freien Pelasger' gesprochen, scheint er selbst kein allzu tiefer kenner des griechischen gewesen zu sein. auf der Wiener hofbibliothek befindet sich eine handschrift, welche eine von Celtes herrührende griechische grammatik enthält. man merkt diesem

---

[13] Aschbach a. o. II 231. epigr. II 82.
[14] id autem primo sciat carmina facturus non posse facile legittimos versus cudere, nisi synonimorum plenus sit.
[15] das einzelne darüber vgl. bei K. Hartfelder Werner von Themar, ein Heidelberger humanist (Karlsruhe 1880) s. 5 u. 45 (separatabdruck aus dem 33n bd. der zeitschr. f. d. gesch. d. Oberrh.).
[16] panegyris Celt. f. 5.
[17] Cato vir grauissimus . . qui ut recte latine dicere posset, octugenarius iam grecitare cepit.
[18] epigr. IV 47.



wissenschaftlichen erzeugnis nicht an, dasz sein verfasser im griechischen der schüler des berühmten Rudolf Agricola gewesen und angeblich durch lebhaften verkehr mit Reuchlin seine griechischen kenntnisse noch erweitert hat. Aschbach, welcher das manuscript eingesehen hat, urteilt darüber: 'diese grammatik, welche sehr roh angelegt ist, verdient kaum den namen einer sprachlehre; sie liefert hauptsächlich nur übersichten in tabellen; man hat ihren druck mit recht nicht veranstaltet'.[19] zu demselben ergebnis führt die betrachtung der zwei einzigen griechischen epigramme, die Celtes seiner epigrammensammlung einverleibt hat, und die förmlich von fehlern wimmeln. wenn wir die zuverlässigkeit der überlieferung des textes anerkennen, sind sie ein unwidersprechlicher beweis, dasz es Celtes im griechischen trotz seiner begeisterung für Hellas an den elementarsten kenntnissen gemangelt hat.[20]

Nicht viel anders dürfte es mit seinen hebräischen kenntnissen bestellt gewesen sein, auf die sich Celtes nichtsdestoweniger viel zu gute thut.

Wir sind heutzutage gewohnt, uns die humanisten der renaissancezeit als reine formalisten zu denken, die in ihrer begeisterung für die schönheit classischer formen alles interesse am stoffe und weiterhin an den realien eingebüszt haben. aber nichts kann unrichtiger sein als das. viele der humanisten können nach unserem sprachgebrauche ebenso sehr als vertreter der realistischen wie der humanistischen bildung gelten. in Celtes lebte ein so mächtiger drang nach der kenntnis der realien, vorab der mathematik und astronomie, dasz er sogar die reise nach dem fernen Krakau nicht scheute, um sich zu den füszen des berühmten astronomen Albertus von Brudzewo in den genannten wissenschaften zu vervollkommnen. damit steht denn im einklang, dasz er neben den sprachen auch die pflege der naturphilosophie, astronomie, kosmographie, geschichte und moralphilosophie empfahl.[21] zahlreiche epigramme beweisen sein groszes interesse für astronomie.[22] sein drang nach geographischem wissen, für dessen befriedigung es damals keine litterarischen hilfsmittel wie heute gab, ist mit ein grund seiner groszen wanderungen, über die wir aus seinen amores und oden unterrichtet sind. bezüglich der geschichte hat er den von ihm gefaszten plan einer Germania illustrata nicht vollenden können, da ihn ein früher tod von der arbeit hinwegrisz. doch sind seine schrift über Nürnberg, die herausgabe des Ligurinus u. a. beweise seines historischen

[19] Aschbach a. o. II 261.
[20] epigr. IV 48 f. und die anmerkungen dazu (vgl. auch die griechische stelle in der Germania generalis aus dem vierten buch seiner amores). wir müssen es dem dichter Celtes zu gute halten, wenn er epigr. IV 59 für sich das verdienst beansprucht, in Deutschland zuerst lateinisch, griechisch und hebräisch gelehrt zu haben.
[21] vgl. z. b. die panegyris f. 10[b].
[22] z. b. epigr. I 59. 60. II 35. III 70—76.

interesses und strebens, welches bei ihm aus seinem nationalen stolz und patriotismus herauswuchs.[23] nach seiner ansicht gereicht es der deutschen jugend zur groszen schande, wenn sie die geschichtschreiber der Griechen und Römer nicht kennt, insbesondere diejenigen, welche von Deutschland gehandelt haben. es scheint ihm beschämend, dasz sich unter den Deutschen niemand findet, welcher die zahllosen, von Deutschen vollbrachten herlichen thaten durch schriftliche aufzeichnung der nachwelt überliefert.[24] diese schuld wollte er selbst in einem groszen werke über Deutschland abtragen, dessen vollendung ihm aber nicht mehr gestattet sein sollte.

Leider sind wir über seine methode nicht ebenso genau unterrichtet wie über die stoffe seines unterrichtes. in den vorlesungen hat er vermutlich seinen zuhörern meistens einen zusammenhängenden vortrag geboten, daneben aber auch besonders in den übungen, auch fragen an die zuhörer gestellt.[25] aber schon die art und weise, wie er zu diesen vorlesungen einlud, war originell und unterschied sich vom herkommen. seine ankündigung war in der regel in metrischer form, in hexametern oder noch lieber in distichen, und dürfte schon dadurch die aufmerksamkeit der studenten erregt haben. wir besitzen unter seinen epigrammen eine ziemliche anzahl solcher metrischer einladungen, von welchen des beispiels halber hier einige angeführt sein mögen. zu seiner vorlesung über Ptolemäus forderte er mit folgenden versen auf:

Academiae.

Cynthius octavam cras postquam ostenderit umbram,
et croceo rutilum sparserit orbe iubar,
cosmographia mea tunc incipietur in aede,
quam magnus scribit Claudius octo libris.
hanc ego per triplicem Celtis reserabo loquelam,
Romanam, Graiam Teutonicamque simul,
perque globos solidos coelum terrasque docebo
et veteres tabulas edoceamque novas.
ergo agite, hanc pulchram nemo modo negligat artem,
qua sine me doctus iudice nullus erit.

Zur lectüre der rhetorik Ciceros fordert er folgendermaszen auf:

Academiae.

Si quis rhetoricen Ciceronis utramque requirat,
qui Latiae linguae dicitur esse parens:
si quis epistolium vult vera scribere et arte
et memorativae qui petit artis opus:
hic, cras octavam dum malleus insonat horam,
Conradi Celtis candida tecta petat.

---

[23] Aschbach a. o. II 219.
[24] panegyris f. 5b.
[25] das geht aus dem briefe im Serapeum XXXI (1877) 259 hervor.

Kürzer lautet die einladung zu seinen metrischen übungen:

Musarum studiosis.

Mellifluos cupiens iuvenis cognoscere versus
et canere ad resonam carmina cuncta lyram,
mox cras septeno dum malleus insonat ictu,
ad nostros properes, erudiende, lares.[26]

Auch bei anderen gelegenheiten wählte Celtes diese anmutige form des verkehrs. da hatte ein freund unseres dichters ihn eingeladen bei ihm die fröhlichen tage des herbstes mitzumachen. in zwölf eleganten distichen teilt nun Celtes seinen zuhörern mit, dasz er, obgleich mitten in der vorlesung stehend, diese einladung annehmen werde, übrigens zugleich ein beweis, dasz es Celtes mit seinen berufspflichten nicht allzu genau nahm und die licentia poetica auch auf sein leben übertrug.[27]

Die gleiche form der mitteilung wählt er, wenn er durch krankheit an der abhaltung seiner vorlesungen verhindert ist:

Auditoribus.

Rebus in humanis nil certum est, omnia casus
versat et innumeris sors regit illa modis.
nuper enim hanc urbem bene sanus Celtis adibam,
inque meo toto corpore sospes eram.
nescio, quo fato saxo mihi laesus iniquo
pes tumet et corium non capit ille suum.
ergo precor, iuvenes, absentem ferre poetam,
crastina pollicitam lux feret alma fidem.[28]

Selbst zur einleitung in die vorlesungen scheint er sich gelegentlich der metrischen form bedient zu haben.[29]

Wie Celtes auch persönlich, wenigstens in seinen früheren jahren, die zugleich wanderjahre waren, keinen für schüler nachahmenswerten wandel führte, war er doch nicht der meinung, dasz man die schüler von den forderungen einer strengen disciplin entbinden solle. in 18 distichen hat er die leges ingenuorum et studiosorum adolescentium zusammengestellt.[30] voran steht das gebot der gottesfurcht und sittlichkeit; alsdann empfiehlt er den gebrauch der lateinischen sprache. böse gesellschaft ist zu fliehen wie das verderben für leib und seele. ohne wissen des lehrers sollen die schüler, welche in den bursen zusammenwohnten, das haus nicht verlassen. auch sollen dieselben mit dem lehrer nicht anders sprechen, als nachdem sie die mütze abgenommen haben. in dem gemeinsamen lernsaal soll keiner so laut reden, dasz er die andern am

---

[26] epigr. V 11. 18. 21. vgl. ferner IV 44. 50.
[27] a. o. IV 43.
[28] epigr. V 9. ähnlichen inhalts sind III 78. 103. V 8. 20. 22. 31.
[29] epigr. I 90. Aschbach die früheren wanderjahre d. Celtes s. 101.
[30] epigr. I 8. in epigr. IV 29 beklagt er es, dasz die knaben in Deutschland nicht mehr die ruthe ertragen wollen.

studieren stört. jeder soll an seinem platze sitzen bleiben, die federn und bücher seiner nachbarn nicht anrühren. ebenso ist es verboten händel anzufangen und laut zu schreien, 'sed placido studeas omnibus ore loqui'. der vom lehrer erteilte tadel musz geduldig ertragen werden. ins zimmer des lehrers soll der schüler erst treten, nachdem er vorher dreimal gepocht hat. fragen über solche dinge, welche im unterricht oder bei dem privatstudium unklar geblieben sind, müssen zu günstiger stunde an den lehrer gestellt werden, denn per praeceptorem doctior esse potes. das, was der lehrer vorgetragen hat, ist zu hause nochmals zu üben. wenn die sonne aufgeht, soll der student sein bett verlassen und es erst mit deren untergang wieder aufsuchen. beim gottesdienst ist eine anständige haltung zu beobachten, auf der strasze nicht frech umherzublicken. alten männern und frauen sowie den lehrern soll man ausweichen. bei tische soll ein jeder auf seine arme und beine achten und dabei häufig nach dem herrn hinblicken. im ganzen aber gilt ihm als regel, dasz ruhm nur durch schwere anstrengung erworben wird; denn vor die unsterblichkeit haben die götter den schweisz gesetzt.

Celtes war aber deshalb ein so eifriger lehrer, weil er zugleich ein deutscher patriot war. er hat es selbst in Italien erlebt, wie gering seine landsleute, die 'deutschen bestien', von den übermütigen Italienern geachtet werden. es erfüllt ihn mit tiefem schmerze, dasz man in Deutschland niemanden für gelehrt und unterrichtet gelten lassen will, der nicht in Italien studiert hat. insbesondere herscht das vorurteil, dasz man jurisprudenz nur jenseits der Alpen studieren könne. wäre es nicht richtiger, meint Celtes, dasz die Italiener nach Deutschland kämen, um sich rechtskunde zu erwerben, 'da ja der kaiser alle rechte inne hat'? und ebenso ist es mit dem studium der medicin. wir haben in Deutschland allmählich so viele italienischen ärzte, dasz in Italien selbst keine mehr sein können. aber verstehen denn allein die Italiener sich auf die krankheiten, und sind wir alles talentes baar?[31]

Freilich geht in Italien die rede, die Deutschen haben uns zwar die herschaft entrissen, aber unsere Musen kann uns niemand rauben, der nicht Italien gesehen. doch nur getrost, es kommt die zeit, 'tribuet si Iuppiter', und wenn auch erst nach vielen jahren, wo die deutsche dichtkunst die fremde besiegt. wenn aber die Italiener sagen, dasz Deutschland in den fesseln einer unvernünftigen trunksucht schmachtet, so wollen wir dagegen fragen: seid ihr Italiener nicht der schmählichen knabenliebe ergeben? was ist da erträglicher, Bacchus oder die scelerata Venus?[32] was ferner ihre leistungen in der geschichtschreibung betrifft, so verstehen sie ja nichts als ihre eignen thaten zu preisen. vom deutschen kaiser aber ist ihnen nichts als der name bekannt. allerdings es ist wahr, im deut-

[31] epigr. I 87. 88. II 23.
[32] epigr. II 24. 27.



schen lande herscht allein der kaiser, doch blosz der hirte aus Latium hat fette weide daselbst. wann endlich, mein vaterland, wirst du deine alte kraft wieder erlangen und das fremde joch abschütteln?[33] Italien hat uns durch seine üppigkeit der art verdorben, dasz es in der that besser wäre, wir lebten noch in der roheit unserer vorfahren.[34]

Diese patriotischen worte sind nicht wirkungslos verhallt. bald gab es auch in Deutschland gute schulen, wie in Münster, Pforzheim, Schlettstadt und anderen orten. schon die nächste generation machte ihre studien überwiegend in Deutschland. nach kaum einem menschenalter konnte Ulrich von Hutten aussprechen, dasz die Italiener selbst merkten, dasz es mit ihrer herschaft in Deutschland zu ende gehe.[35]

Es bleibt noch übrig, von des Celtes persönlicher lehrgabe zu reden. da selbstzeugnisse in diesem falle keinen wert beanspruchen können, so sehen wir uns auf die urteile seiner zahlreichen schüler gewiesen. schwerlich dürfen wir bei ihm eine grosze stetigkeit annehmen. ein mann, der mit leichtem herzen seine vorlesungen für einige zeit einstellt, um mit einem guten freunde die freuden des herbstes zu genieszen, entbehrt diejenige gewissenhaftigkeit, ohne welche wir uns heutzutage einen guten lehrer nicht denken können. das war damals anders. über die erfolge eines lehrers hat bekanntlich niemand ein besseres urteil als schüler. sie sind in erster reihe in der lage, darüber ein urteil geben zu können, wie weit die angestrebten ziele des unterrichtes erreicht worden sind. die zahlreichen zeugnisse, welche wir von schülern des Celtes über ihren lehrer besitzen, sind aber darin nahezu einstimmig, dasz er ein vortrefflicher lehrer gewesen ist.[36] nur seine zuhörer in Ingolstadt sind anderer meinung gewesen. in einem groben briefe an Celtes beklagen sie sich, dasz er sie beständig schimpfe, dummköpfe und barbaren heisze, während er doch selbst sein müdes haupt auf die ellbogen stütze, die zeit verschleudere und keineswegs einen schönen vortrag halte.[37] doch scheint Celtes in Ingolstadt bei den 'rübenfressenden Bayern', wo er überhaupt sehr ungern war, ein anderer als an sonstigen orten gewesen zu sein. die vielen widerwärtigkeiten des Ingolstadter aufenthaltes machten ihn für seinen beruf verdrossen, und seine schüler musten sodann die misstimmung ihres lehrers büszen. gegen dieses vereinzelte zeugnis stehen zahlreiche aussagen, die ihn als vorzüglichen lehrer preisen. diese aussagen wiegen um so schwerer, da sie sämtlich von

[33] epigr. II 2. 58.
[34] panegyris f. 7.
[35] D. Fr. Strauss Ulrich v. Hutten s. 307 (2e aufl.). K. Raumer gesch. d. pädagogik I[3] 126.
[36] sie sind enthalten im codex Celtis epistolaris (Aschbach II 262). da mir die originalhandschrift nicht erreichbar war, muste ich mich mit einer nicht fehlerfreien abschrift derselben zu Freiburg behelfen.
[37] Serapeum XXXI (1870) 258.

erwachsenen, zum teil von gereiften männern herrühren. der berühmte abt Trithemius von Spanheim lernte zuerst bei Celtes und erst später bei Reuchlin griechisch.[38] zwischen beiden entwickelte sich daraus ein freundschaftsverhältnis, das noch lange angedauert hat.[39]

Besonders dankbar hat sich Jakob Drakontius, ein junger prämonstratensermönch, erwiesen, welchen Celtes in Heidelberg unterrichtet hat. demselben war es ein groszer kummer, dasz er aus armut seinen lehrer nicht bezahlen konnte, und er wünschte einmal ein Crösus zu werden, um den schuldigen dank abtragen zu können. Celtes ist ihm ein 'illustris vir, Parrassica lauro imperatoriis manibus coronatus, sodalitatis litterariae per Germaniam senatorii ordinis patronus, philosophus maximus paterque admirandus'. 'du weiszt', redet er Celtes an, 'mit welcher leidenschaft ich unter deiner leitung möglichst viel angenehmes wissen zu erwerben suchte.' Celtes habe vaterrechte an ihn, so lange er lebe. auch nachdem Celtes Heidelberg verlassen hat, dauerte diese neigung fort und der schüler holt sich brieflich bei dem geliebten lehrer rat.[40]

Als im jahre 1496 in Ingolstadt eine seuche ausbrach, verlieszen professoren und studenten die stadt. Celtes wandte sich nach Heidelberg. alsbald übertrug ihm der kurfürst Philipp von der Pfalz den unterricht seiner söhne im griechischen und lateinischen. wie hoch der fürst seinen unterricht schätzte, ergibt sich daraus, dasz er Celtes auch dann noch zurückhielt, als die seuche in Ingolstadt längst erloschen war und die universität ihren poeten ernstlich zurückrief.

Von weither werden ihm schüler zugeschickt und empfohlen, damit sie seinen unterricht genieszen können.

Zu den talentvollsten zeitgenossen des Celtes gehört der humanist Jakob Locher oder Philomusus. auch für diesen ist Celtes der suavissimus praeceptor. drei briefe und zwei gedichte Lochers an Celtes, welche in dem codex epistolaris des letzteren stehen[41], enthalten die 'stärksten und beredtesten kundgebungen einer wahrhaft begeisterten anhänglichkeit und unbegrenzten verehrung und hochschätzung, welche noch bedeutend über das hinausgehen, was Locher etwas früher seinem lehrer Brant gegenüber geäuszert hatte'.[42]

---

[38] Sybels histor. zeitschr. n. f. bd. XI 26. was Silbernagel (Johannes Trithemius. Landsh. 1868) s. 3 darüber sagt, stimmt nicht mit der chronologie von Celtes leben.

[39] die beweise epigr. III 27—31. V 81. 82. vgl. auch W. Schneegans abt Joh. Trithemius und das kloster Spanheim (Kreuznach 1882) s. 88.

[40] Sybels histor. zeitschr. a. o. s. 31.

[41] herausgegeben von Ad. Horawitz z. gesch. d. deutschen humanismus. Jena, Maucke. 1874. vgl. dazu die emendationen von Hehle in der programmbeil. von Ehingen 1875 s. 7.

[42] Hehle nachträge zu den programmen von 1873 u. 74 'der schwäbische humanist Jakob Locher Philomusus (1471—1528)' usw. Ehingen 1875. s. 6.

der briefschreiber versichert, wie unermeszlich viel er dem unterricht seines lehrers verdankt, welchem er unwandelbare liebe gelobt:

Quo Pylades amore pius dilexit Oresten,
sic te perpetua dexteritate colam,
sensus et unaminis semper studiumque manebit
et favor atque fides et bene gratus amor?[43]

[43] ganz ähnlich überschwenglich lauten die poetischen und prosaischen lobeserhebungen des Celtes durch einen gewissen Corvus in Breslau: me felicem prorsus existimarem, si non multos, quod mallem, annos, saltem per unius anni curriculum deus me sub tuam collocaret eruditionem, quod mihi, ubi obveniret, reliquum vitae in sola rerum perspicientia et carminum modulatione hilarior peragerem quibus in rebus nostri seculi homines cuncti te sequuntur, ut ducem venerantur et praeceptorem. te igitur felicem, cui tot munera divorum contulit clementia usw. der brief im cod. epist. ist datiert ex Vratislavia pridie kalendas Apriles anno 1500.

Heidelberg. Karl Hartfelder.

34.

DIE ERSTEN WOCHEN DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS IN UNTERTERTIA.

(nebst bemerkungen zu den grammatiken von Koch und Kunze, den übungsbüchern von Dzialas und Wesener.)

Nach erlasz der sogenannten revidierten lehrpläne gilt es bei uns in Preuszen, das früher dreijährige pensum in zwei jahren zu bewältigen; es gilt, abwechslung und leben in den unterricht hineinzubringen, um den eifer, mit welchem die tertianer an den neuen gegenstand herantreten, nicht erkalten zu lassen, sondern zu erhalten; es gilt, ihn bei den begabteren schülern zu schüren dadurch, dasz man gleich am anfang die für die ganze declination grundlegenden kenntnisse so fest macht, dasz die knaben zu der überzeugung kommen: wir können keinen aus unwissenheit stammenden fehler mehr machen, überhaupt keinen, wenn wir aufmerken. auf welche weise ich versucht habe, dieses ziel zu erreichen, den unterricht möglichst lebendig und anschaulich zu gestalten und den grund fest zu legen, schon als ich in quarta diesen anfangsunterricht gab, will ich im folgenden angeben; völlig versagt hat mir nie ein quartaner, und der eifer der jetzigen untertertianer läszt hoffen, dasz auch von ihnen keiner ganz versagt, nur wenige die reife für obertertia nicht erlangen.

Vor allem keine marter mit abstracten accentregeln, durch welche ein teil der schüler gleich in der ersten woche zurückgeschreckt wird, ferner keine sogenannten vorübungen (wie z. b. in Weseners übungsbuch: 'welchen accent können und welchen müssen

folgende wörter, die sämtlich barytona sind, haben?' *), sondern, nachdem die kleinen buchstaben notdürftig erlernt sind, sofort in medias res, und zwar nicht zur ersten declination, deren schwierigkeiten zu gehäuft sind, sondern zur zweiten.

Die declination von λόγος wird an die tafel geschrieben, wenn sich kein paroxytonon in der grammatik durchdecliniert findet; die schüler schreiben mit, lesen vor, lernen das wort bis zur nächsten stunde, die meisten werden es schon in der einen stunde sich einprägen. nach λόγος 'werden sofort andere paroxytona flectiert und dabei die regel eingeprägt: beim declinieren bleibt der accent auf derjenigen silbe, auf welcher er im nominativ steht. man sagt den knaben, dasz es vielleicht in sexta behufs deutlicheren hervortretens der endungen einige zeit erlaubt worden sei zu betonen mensắ, mensǣ́ usw., dasz dies aber im griechischen unstatthaft sei. darauf werden die für die ersten lesestücke notwendigen paroxytona gelernt (die knaben sind in der ersten zeit mit 10 vocabeln für den tag noch gar nicht zufrieden, es genügen aber auch weniger) und mehrmals durchdecliniert, wobei stets jene erste accentregel wörtlich wiederholt wird.

Nach einübung der paroxytona wird ἄνθρωπος angeschrieben, falls die grammatik kein proparoxytonon durchdecliniert darbietet, und gefragt: auf welcher silbe, welchem buchstaben müste nach der ersten regel der accent stets stehen bleiben? nach der richtigen antwort gibt man die zweite regel für die proparoxytona: wird die letzte silbe lang, so zieht sie durch ihr gewicht, ihre schwere, den accent an sich heran bis auf die vorletzte. dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dasz ein diphthong immer lang sein musz, da zwei kürzen eine länge ergeben, die ausnahme bei ŏι wird constatiert.

Die für die ersten lesestücke erforderlichen proparoxytona werden hierauf gelernt, mündlich durchdecliniert unter steter wiederholung der ersten und zweiten accentregel.

Jeden zweiten tag ist während dieser zeit eine declination, für jeden numerus je ein anderes wort, in ein übungsbuch anzufertigen, das kleine, sodann das grosze alphabet nebenher zu schreiben, möglichst kalligraphisch, alles wird vom lehrer zu hause durchgesehen, die fehlerhaften buchstaben werden zum nächsten tage in dasselbe heft einige zeilen lang zu schreiben aufgegeben.

Gelegentlich zeichnet der lehrer vor, die knaben zeichnen nach:

– – – –́	oxytonon
– – –́ –	paroxytonon
– –́ – –	proparoxytonon
– – – ≃	perispomenon
– – ≃ –	properispomenon

* in Hellers lesebuch nehmen die vorübungen so viel raum ein als die beispiele zu den femininis auf α und η.

und bilden darüber mündlich die sätze: ein wort, welches auf der letzten silbe den acut hat, nennt man usw., was in den nächsten stunden eingeübt wird.

Es folgt die erlernung des männlichen artikels. bei der aufforderung, diejenigen casus zu nennen, welche den circumflex haben, ist es interessant zu beobachten, wie spät erst sogar ein begabter schüler die kürzeste fassung findet: alle genitive und dative haben den circumflex. das ὦ des vocativs wird sofort als interjection charakterisiert.

Darauf werden die gelernten paroxytona und proparoxytona mit artikel durchdecliniert, alle 2 tage eine kleine übung mit artikel angefertigt, vom lehrer corrigiert, es wird auf den gravis des artikels aufmerksam gemacht, ohne eine regel darüber zu geben. weshalb Koch in seiner grammatik den artikel nicht isoliert durchdecliniert darbietet, ist schwer zu verstehen; es ist unpraktisch, es zu unterlassen, deshalb, weil das vorbild für die declination von οὗτος fehlt, dessen spiritus asper und anlautendes τ samt den 3 gleichen formen des gen. pluralis am leichtesten durch die parallelisierung mit dem schema des artikels den knaben geläufig gemacht wird, falls sie dieses schema am anfang des halbjahrs häufig vor augen gehabt haben; unpraktisch auch deshalb, weil sie die setzung des gravis, den sie in den sätzen am häufigsten beim artikel an die stelle des acut treten sehen, an diesem artikel am leichtesten sich angewöhnen. für die schwachen, die nicht von selbst dahinter kommen, wenn der gravis zu setzen ist, nehme ich zuflucht zu der regel: der gravis, welcher nur auf der letzten silbe steht, weist durch seine richtung darauf hin, dasz unmittelbar ein zugehöriges wort folgt, während vor jeglicher interpunction schon die richtung des acut darauf hindeutet, das das nächste wort nicht unmittelbar zu verbinden ist. in dieser zeit des repetierens wird jene zweite accentregel abstracter gefaszt: aus einem proparoxytonon wird, wenn beim durchdeclinieren die letzte silbe lang wird, ein paroxytonon; immer aber musz noch bei den schwächeren schülern auf die erste sinnlich anschauliche fassung zurückgegangen werden.

Zugleich wird der ind. präs. act. von παιδεύω gelernt, und zwar aus der übersichtstabelle, damit die wichtigkeit derselben, das normgebende, den knaben bald zum bewustsein kommt. die grammatik von Koch entbehrte früher dieser tabelle, dann stand sie unpraktisch auf einem groszen blatte, jetzt sind die modi immer noch überflüssiger weise doppelt gedruckt; ich denke, schlieszlich kommt er wieder auf die manier von Krüger u. a. zurück, hoffentlich auch noch in einigen andern dingen. nach dem muster von παιδεύω werden nun diejenigen verba durchconjugiert, mit denen sich sofort nach erlernung der zweiten declination für das extemporale leicht sätze bilden lassen; praktisch sind die, welche Wesener gibt: fürchten, hassen, lieben, bewundern, melden, erkennen, haben,

nennen, erzeugen, tragen, fliehen, zerstören neben der copula: ist, sind, war, waren.

Darauf wird ἀγρός an die tafel geschrieben, bzw. das oxytonon der grammatik vorgenommen, dieses wort gleich mit artikel. die knaben finden selbst das urteil: es hat denselben accent wie der artikel, denn ὦ ist interjection. man läszt zunächst die befolgung der ersten accentregel bestätigen, dasz jedes wort den accent dort behält, wo es ihn im nominativ hat. daran schlieszt sich die dritte hauptaccentregel: jeder lange vocal wünscht über sich den circumflex; ein kurzer vocal dagegen erträgt nicht den circumflex, sondern nur den acut. daraus müssen die schüler schlieszen: 'also wünschen auch die endungen ω und ους über sich den circumflex' und erfahren dann: 'auf der endung kann der circumflex nur gewährt werden den genitiven und dativen'. dasz ein diphthong ebenso den circumflex wünscht wie ein langer vocal, ist ihnen von selbst einleuchtend.

Sinnlich anschaulich wird der zweite teil dieser regel gemacht durch die form des circumflex, mag man nun ~ oder ^ zeichnen, die in jedem fall eine breite, lange unterlage verlangt, sich also mit einem kurzen vocal nicht verträgt, für den vielmehr nur der accent ´ oder ` passt.

Nun werden sämtliche, für das erste lesestück erforderlichen oxytona gelernt, durchdecliniert, sofort mit artikel, schriftlich geübt. für die folgezeit, besonders für die dritte declination, empfiehlt es sich übrigens, den artikel wegzulassen beim durchdeclinieren der vocabeln, zunächst zum zweck der zeitersparnis, sodann aber deshalb, weil der tonfall ohne artikel viel auffälliger für das ohr wird und schneller im gedächtnis haftet, z. b. bei πούς, παῖς, μήτηρ, τριήρης, worte, die nur durch endloses wiederholen in der classe befestigt werden können. dagegen ist beim vocabellernen und überhören stets mit dem genitiv auch der artikel mitzulernen und aufzusagen.

Es folgt ἄστρον, dessen declination man nach analogie von membrum finden läszt, darauf die einübung sämtlicher neutralen paroxytona usw., in derselben reihenfolge wie bei den masculinis, erst ohne, dann mit artikel; ist dann das τὸ des accusativs und das τὰ des pluralis erst fest, bleibt der artikel auch hier weg.

Es folgen die schwierigeren properispomena, ταῦρος wird an die tafel geschrieben. nach der richtigen beantwortung der fragen: über welchem buchstaben musz der accent bleiben? welchen accent wünscht das lange αυ stets über sich zu haben? wer hatte bei ἄνθρωπος über den accent zu gebieten? welches war bei diesem worte die wirkung, wenn die letzte silbe lang wurde? sagt man den knaben die vierte accentregel: die wirkung, das resultat ist hier das gleiche: das properispomenon wird ein paroxytonon, sobald die letzte silbe lang wird. die weitere ausführung lautet: zwar wünscht die lange paenultima, wie jede lange silbe (die unter-

scheidung von natur lang und durch position lang wird zur zeit absolut noch nicht berücksichtigt), stets über sich den circumflex, die länge, schwere der letzten silbe aber erlaubt es nicht, erlaubt es ebensowenig, wie dasz ἄνθρωπος im genitiv proparoxytonon blieb.

Nun werden sämtliche männlichen und sächlichen properispomena gelernt und sehr geübt, wobei die fragen nach dem accent wiederholt gestellt werden müssen, weil hier die veränderung des accentzeichens dem ohre nicht wie bei ἄνθρωπος wahrnehmbar wird; auch fördert die befolgung des rates, man solle die declinationen im chor sprechen und die schüler durch handbewegung den accent sichtbar darstellen lassen, da hierbei der lehrer die falschen vorstellungen im kopfe des schülers äuszerlich sofort bemerke.

Notwendig ist es jetzt, die proparoxytona mit langer paenultima sämtlich noch einmal vorzunehmen und sagen zu lassen: zwar wünscht auch bei ἀνθρώπου der lange vocal über sich den circumflex, die letzte silbe aber erlaubt es nicht; bei ἄνθρωποῐ *würde* sie den circumflex gestatten, doch tritt hier die erste regel in geltung, dasz der accent, wenn möglich, durchaus auf derjenigen silbe bleibt, wo er im nominativ steht.

Jetzt wird nicht eher weitergegangen, bis grobe fehler an dem für die ersten lesestücke erforderlichen vocabelmaterial, wenn möglich, von *keinem* schüler mehr gemacht werden. die *fertigkeit*, beim schreiben die zeichen (accent, spiritus, iota subscriptum) richtig und überhaupt zu setzen, wird neben den übungen in der schule *erworben* durch häusliche schriftliche übungen, die der lehrer corrigiert (später nach erlernung der *ersten* declination fallen häusliche, schriftliche übungen fast ganz fort, bis dahin sind sie *notwendig*, sie hören allerdings bei den besseren schülern eher auf als bei den leichtfertigen), der grad jener fertigkeit wird *controliert* durch die wöchentlichen extemporalien, durch welche schon in der zweiten schulwoche diejenigen schüler für den lehrer kenntlich werden, denen er bei übungen an der wandtafel besondere berücksichtigung und sorgfalt zukommen lassen musz. die guten schüler werden allmählich der fehlerlosigkeit ihrer antworten, ihrer extemporalien, die nur einen begrenzten vocabelschatz behandeln, so gewis, dasz ihre feste zuversicht ihren eifer verstärkt, und sie mit ungeduld den moment des weitergehens erwarten, dasz sie sogar oft von selbst die paradigmata der ersten declination einer prüfung unterziehen. von wesentlicher bedeutung für die ersten extemporalien ist die erwägung, dasz sie mehr übungsarbeiten als probeleistungen sind; daraus ergibt sich: vergessener accent, spiritus, ausgelassenes iota subscriptum usw. wird mild angerechnet, sobald durch richtige parallelformen desselben extemporales bewiesen wird, dasz nur unachtsamkeit, mangel an fertigkeit vorliegt; als grobe fehler werden gezählt: τοῦς, τοίς, überhaupt jegliche gegen die hauptaccentregeln begangenen fehler, ferner ἄστρους, die verwechslung von ο und ω, ε und η, ι und υ, die auf eine schlaffheit in der

aussprache beim auswendiglernen der vocabeln hinweist, nicht aber werden zwei leichte fehler gleich einem groben gerechnet, sondern die beurteilung des schülers, sein platz bestimmt sich zunächst nach der anzahl der schweren versehen.

Sind an dem für die ersten lesestücke erforderlichen vocabelmaterial die vorgänge im bereich des accentsetzens durch emsiges üben befestigt, die regeln stets in demselben wortlaut eingeprägt, so ist eine hauptarbeit für das ganze erste jahr gethan, und jetzt etwa aus Koch § 6 lernen zu lassen: 'ist die letzte silbe kurz, so musz die vorletzte, wenn sie von natur lang und betont ist, den circumflex haben', ist durchaus überflüssig. es entsteht nur die frage: was geschieht während dieser zeit, wenn nach den ersten 30 minuten, selbst wenn griechisch in die erste schulstunde fällt, die schüler durch das fortwährende scharfe anspannen der aufmerksamkeit beim mündlichen üben ermüdet sind? die ermüdung tritt freilich noch früher ein und es wird sogar gänzliche abneigung gegen die griechischen stunden herbeigeführt, wenn man nach alter manier die vorübungen betreibt, bei welchen die schüler gar nicht absehen, wozu sie nützen sollen, oder gar, wenn man jene abstracten accentregeln lernen lassen will, oder die vom 'etwas gesenkten oder gedämpften ton', wie es thatsächlich an anstalten geschieht. aber auch bei jenen mehr sinnlich-anschaulichen accentregeln musz gegen ermüdung durch folgende zur erholung dienende übungen angekämpft werden:

In den ersten stunden werden von einem schüler die gelernten vocabeln im nominativ an die tafel geschrieben zur prüfung, ob richtig unterschieden wird ο und ω, ε und η, ω und ῳ, τ und θ, und der äuszern form nach δ und θ, ζ und ξ, ob die schüler im nominativ den accent richtig gelernt haben, ob accente und spiritus auf den zweiten bestandteil des diphthonges gesetzt werden. etwaige fehler corrigieren die mitschüler. später werden die ersten lesestücke, die zuerst übersetzt werden sollen, durchgelesen, besonders der groszen buchstaben wegen und damit ihnen die bald zu übersetzenden worte schon äuszerlich bekannt werden (dieses hindrängen zur wirklich endgültigen leistung mit beiseitelassung der vorübungen gibt den knaben von selbst den eindruck des zweckdienlichen der vorgenommenen übungen, so dasz sie sich der notwendigen pedanterie des lehrers in allen dingen willig fügen), fehler gegen die accente beim lesen, verwischung des unterschiedes von ε und η, ι und υ werden von den raschen schülern höchst lebhaft corrigiert. sehr bald wird es vorkommen, dasz ein schüler einen satz schon bei der leseübung herausbekommt, dann musz man das übersetzen gestatten, es setzen sich dann gewis die bessern zu hause hin, und probieren das übersetzen, noch ehe man in der schule dazu schreitet. oder die schüler schreiben formen in der art eines extemporales ins diarium, es wird aber sofort jede einzelne form, sobald sie bei allen dasteht, buchstabiert und in allen einzelheiten controliert; oder man

läszt nach 5 bis 10 formen die hefte tauschen und die schüler gegenseitig corrigieren. oder man nimmt das vocabularium vor und läszt von den gelernten vocabeln mit angabe des accentes (ob oxytonon oder paroxytonon usw.) entweder denselben casus bilden, oder vom ersten den genitiv, vom zweiten den dativ usw., wobei auf jeden knaben eine form kommt. ist so und noch auf andere arten wechsel in den verlauf einer stunde gebracht, so wird abneigung gegen die sprache noch in keinem kopfe sich eingefunden haben.

Es folgt die erste declination, und zwar τιμή gleich mit artikel. man läszt die befolgung der accentregeln bestätigen: 1) der accent bleibt auf der silbe, wo er im nominativ steht, 2) jeder lange vocal (ich lasse 'diphthong' der kürze wegen absichtlich weg) wünscht zwar über sich den circumflex, hier also sämtliche endungen mit ausnahme von ᾰῐ, welches wie ŏῐ kurz ist, aber er kann auf der endung nur gewährt werden den genitiven und dativen. wie früher werden auch weiterhin die worte mit gleichem accent wie das paradigma jedesmal gelernt und geübt, mit wiederholung der accentregeln.

Es folgt ἡ μάχη. bei μαχῶν erfahren zum ersten mal die knaben den satz: 'gewisse ausnahmen bestätigen die regel'. es ist die form auf den ersten anblick eine ausnahme von der ersten accentregel; stellt man aber über diese ausnahme eine speciellere untersuchung an, die sich hier auf die genesis der form bezieht, so findet man, dasz die zweite regel gewirkt hat, dasz nur durch den besondern vorgang der contraction das walten der accentgesetze gestört erscheint. auch kommt hier die bezeichnung o- und a-declination zu beiläufiger besprechung.

Bei dem nun folgenden νίκη stellen die knaben selbst die nötige überlegung an: jeder lange vocal wünscht zwar über sich den circumflex, doch musz die letzte silbe um erlaubnis gefragt werden; aus ταῦρος wurde ταύρου deshalb, weil die letzte silbe lang war, die lange letzte silbe gestattete nicht den circumflex; so wird auch hier dem langen i der circumflex, den es wünscht, nicht gestattet, auszer in νῖκᾰι.

Es folgt Μοῦσα. aus praktischen gründen behalte ich gegen Koch die termini α purum und α impurum bei, und zwar deshalb, um hier eine im griechischen seltene, deshalb freudig zu begrüszende kurze regel ohne ausnahme zu haben: 'α impurum ist immer kurz'. komme ich dann lange nach der dritten declination zu ausnahmen wie Λήδα, so sage ich den knaben, dasz die Dorier auch declinierten: ἁ ἀρετά, τᾶς ἀρετᾶς usw., dasz bei diesen worten das α in jedem casus stellvertreter des η ist, weshalb es auch seine quantität besitzt. an Μοῦσᾰ werden nun folgende regeln eingeprägt: 1) das η, welches bisher den singularis ganz einnahm, erscheint hier wenigstens im genitiv und dativ; 2) das ᾰ im accusativ und vocativ zeigt die gleiche quantität, wie im nominativ.

Es folgt θάλασσα mit sämtlichen proparoxytona, worte wie

geschaffen, den knaben das strenge walten der bisher gegebenen gesetze zu zeigen, sie an gehorsam gegenüber dem gesetze zu gewöhnen, und sich an ihrer lust beim finden der richtigen formen zu erfreuen. in keinem falle lasse ich θάλαϲϲα aus der grammatik zuerst lesen, sondern zwinge die schwerfälligen zur selbstthätigen production der richtigen formen, nachdem die bessern gewetteifert haben, sie ohne fehler zu bilden.

Es folgen die worte mit α purum, die schwierig sind deshalb, weil die quantität des α schwankt, leicht, weil durchaus α den singularis beherscht. die quantität des ᾱϲ und ᾱͅ erkläre ich, und ich arbeite damit der erlernung der adjectiva auf οϲ, α, ον vor, folgendermaszen: Μοῦϲα hatte im genitiv und dativ die endungen ηϲ und ῃ; so sollte auch hier ηϲ und ῃ stehen, ε, ι und ρ sind aber feinde des η, vertreiben das η, α ist hier stellvertreter des η, folglich hat es die quantität des η. ehe dieser gedankengang nicht mit leichtigkeit auch von den schwerfälligsten schülern reproduciert wird, wird nicht zu den masculinis fortgeschritten.

Bei diesen werden, entsprechend den zuerst gelernten femininis τιμή und μάχη, zuerst die eigennamen und patronymica auf -δηϲ gelernt, weil sie die repräsentanten des regelmäszigen im vocativ sind, dann Λαπίθηϲ, Ξέρξηϲ, Καμβύϲηϲ, Cεύθηϲ.

Es folgt νεανίαϲ, und auch hier wird darauf aufmerksam gemacht, dasz das α stellvertreter des η und deshalb lang ist, folglich auch im accusativ und vocativ lang sein musz.

Zuletzt folgt πολίτηϲ, welches bei Krüger der einzige vertreter derer auf ηϲ als paradigma ist, so dasz dazu die auf -δηϲ als ausnahmen erscheinen. hier wird beim vocativ den schülern gesagt (nachdem das lateinische in parallele gestellt worden ist): das α ist hier nicht stellvertreter des η, das η selbst dürfte hier ebenso gut stehen, wie im nominativ und accusativ, es wird durch kein ε, ι oder ρ vertrieben; da α nicht stellvertreter des η ist, hat es auch nicht die quantität des η, sondern ist kurz.

(schlusz folgt.)

Wohlau. Albrecht Arlt.

35.

GRIECHISCHE GESCHICHTE NACH DEN QUELLEN ERZÄHLT VON DR. K. L. ROTH. EIN LESEBUCH VORNEHMLICH FÜR DAS ALTER VON 12—17 JAHREN. DRITTE NEU BEARBEITETE AUFLAGE HERAUSGEGEBEN VON DR. A. WESTERMAYER, PROFESSOR AM GYMNASIUM IN NÜRNBERG. MIT ABBILDUNGEN UND KARTEN. Nördlingen, C. H. Becksche buchhandlung. 1882. XII u. 531 s. 8.

Es war ein glücklicher griff der Beckschen buchhandlung sich das verlagsrecht des 1839 zum ersten mal erschienenen und später noch einmal aufgelegten, jetzt aber ziemlich unbekannt gewordenen

trefflichen 'lesebuchs zur einleitung in die geschichte von Roth' zu erwerben und dasselbe in einer dem werte des buchs entsprechenden schönen äuszeren ausstattung von neuem auf den büchermarkt zu bringen. — Von der richtigen einsicht ausgehend, dasz für die jugend nur 'das besondere, einzelne, persönliche in der geschichte' interesse hat, dagegen eine übersicht der geschichte, die nur sache des gedächtnisses ist und den anteil ausschlieszt, der dem gemüt und der arbeitskraft daran gebührt, unfruchtbar ist, hat es der verf. unternommen, als einleitung in das studium der geschichte der jugend einen einzelnen teil derselben ausführlich nach den quellen zu erzählen, um dadurch das verlangen nach dem übrigen wach zu rufen. mit recht wählte er dazu die geschichte der alten welt; denn 'die verhältnisse sind da die einfachsten; die persönlichkeiten treten stärker hervor; die beweggründe liegen offener da; das leben hat vergleichsweise die meiste poesie'.

Die ausführung seines planes ist Roth vortrefflich gelungen, wie schon die günstige aufnahme und weite verbreitung seines buches erkennen läszt. bei der auswahl des stoffes sind die haupterscheinungen der griechischen geschichte berücksichtigt und die darstellung erinnert durch ihre correctheit und edle einfachheit häufig an die classischen vorbilder. durch die art seiner erzählung hat Roth es verstanden den bedürfnissen eines so weit ausgedehnten leserkreises, wie er ihm vorschwebte, gleichmäszig entgegen zu kommen: zwölfjährige knaben werden sich freuen an dem reichen, ihrer fassungskraft wohl zugänglichen detail, und siebzehnjährige werden dem verf. für das viele neue, das ihnen zugleich mit wohlbekanntem geboten wird, dankbar sein; ja noch mehr — auch den lehrern wird sich das buch als ein erwünschtes hilfsmittel zur vorbereitung für den unterricht in der geschichte erweisen, und es ist deshalb mit recht in dem amtlich anerkannten 'entwurf der organisation der gymnasien und realschulen in Österreich' unter der zahl der bücher aufgeführt, durch welche sich die geschichtslehrer für ihren unterricht instruieren können.

Einem so bewährten werke gegenüber war einem herausgeber die aufgabe schon von vorn herein vorgezeichnet: es muste mit der grösten pietät verfahren werden, um der eigenart des verf. und seines buches keinen eintrag zu thun; auf historische kritik gegenüber der nach den quellen mitgeteilten erzählung muste also verzichtet werden. dennoch aber konnte das buch nicht ohne änderungen bleiben, wenn es auch jetzt noch seinem zweck entsprechen sollte. es galt vor allem aus einem lesebuch zur einleitung in die griechische geschichte eine g r i e c h i s c h e g e s c h i c h t e zu machen, und damit war es zugleich gegeben, dasz teils durch veränderung der bisherigen reihenfolge der einzelnen abschnitte, teils durch einschiebung neuer aus den bisher nur lose zusammenhängenden erzählungen ein einheitliches ganzes geschaffen werde. zu diesem zweck hat der jetzige herausgeber das buch bereichert durch ein

einleitendes capitel über die geographischen verhältnisse und die älteste geschichte Griechenlands, durch eine darstellung der beiden ersten messenischen kriege und der herschaft des Peisistratos, ferner durch einen abrisz der griechischen kunst- und litteraturgeschichte und endlich durch ein schluszcapitel, in welchem die griechische geschichte bis auf den tod Philopömens fortgeführt wird. alle diese zusätze sind von dem herausgeber dr. Westermayer durchaus im geiste Roths geschrieben und können nach form und inhalt als wohlgelungen und somit als wirkliche bereicherungen des buches betrachtet werden. auch auszerdem sind von dem herausgeber im verlauf der darstellung mancherlei kleinere teils ergänzende, teils berichtigende zusätze gemacht worden, die man nur billigen kann; er hätte in diesem punkte noch etwas weiter gehen dürfen; so vermiszt man ungern eine beschreibung des seetreffens von Artemision, der belagerung Thebens nach der schlacht bei Plataeae, eine eingehendere darstellung des processes des Pausanias und anderes ähnlicher art. an manchen stellen dagegen sind kürzungen vorgenommen worden, und auch hier wird man dem herausgeber grösstenteils beipflichten; dasz er z. b. die ausführliche aufzählung der im orient heimischen grausamen strafen (s. 242 f.) beseitigt hat, war ganz in der ordnung; so erschienen ferner die von Roth mit vorliebe angewendeten verweisungen auf gleichzeitige thatsachen des alten testaments vielfach als überflüssig, weil unsere jugend leider nicht mehr dieselbe vertrautheit mit der heiligen geschichte wie die frühere besitzt. — Auch an änderungen des textes fehlt es nicht; sie zeugen stets von besonnenheit und gesundem tact; grösstenteils sind es stilistische verbesserungen, doch wurden auch kleinere und gröszere abschnitte je nach bedürfnis mehr oder weniger umgearbeitet. mit entschiedenem glück ist dies geschehen bei dem abschnitt über die religion und den culturzustand der Griechen; der herausgeber hätte aber auch hier noch etwas tiefer eingreifen und die zu umfangreichen und eben deshalb teilweise ermüdenden auszüge aus Platonischen dialogen etwas reducieren sollen; auch an manchen andern stellen vermiszt man die bessernde hand; so ist der häufig sowohl für die attische bule als die spartanische gerusia vorkommende ausdruck senat jedenfalls störend. dasz auch in der neuen ausgabe der spartanische berichterstatter nach dem unfall bei Kyzikos schreibt: 'mit dem glücke ists aus (ἔρρει τὰ κᾶλα)', ist dem herausgeber jedenfalls nur entgangen; dagegen ist entschieden unrichtig oder doch misverständlich ausgedrückt, was er s. 307 über die gymnischen kämpfe (pentathlon) sagt, da ja wettlauf und ringen auch selbständige kampfarten waren. — Der druck ist correct; an nicht notierten druckfehlern sind ref. nur folgende aufgestoszen: s. 111 z. 2 fehlt: zu, s. 262 z. 5 v. u. fehlt: sie, s. 367 Dionysius st. Dionysus, s. 370 der st. dem Parthenon, s. 371 weihgeschenke (st. en), s. 373 ausgegrabene (st. en), gehöre (st. t), s. 374 Conon st. Cimon, s. 494 Anthener. — Die ausstattung verdient alles lob,

die illustrationen sind gut ausgewählt und trefflich ausgeführt. — Wir sehen demnach mit guten erwartungen einer ähnlichen, bereits in aussicht gestellten neubearbeitung der römischen geschichte des gleichen verfassers entgegen.

AUGSBURG. FR. MEZGER.

36.

VOCABULA LATINAE LINGUAE PRIMITIVA. HANDBÜCHLEIN DER LATEINISCHEN STAMMWÖRTER HERAUSGEGEBEN VON FRIEDRICH WIGGERT. NEUNZEHNTE VERBESSERTE AUFLAGE. Leipzig 1882. VI u. 132 s. 8.

Als wir die vor 10 jahren erschienene 16e auflage dieses buches in dieser zeitschrift (1874 s. 494—497) anzeigten, konnten wir die verdienste rühmend hervorheben, welche sich hr. prof. Fleckeisen um das Wiggertsche buch erworben hat. seit der zeit sind bereits drei auflagen erschienen, der beste beweis für die brauchbarkeit des kleinen buches. da sich die 19e auflage nur wenig von der 18n unterscheidet, so erscheint es mir zweckmäszig, zuerst auf die letztere genauer einzugehen. ich teile also zunächst die veränderungen mit, welche die 18e auflage erfahren hat und wie sich diese von der 16n unterscheidet.

Wir äuszerten damals, dasz uns noch manches wort, das aufnahme gefunden hat, entbehrlich erschiene, während andere wörter, die wir für nötig hielten, fehlten. in der 18n auflage sind mit recht eine reihe von wörtern entfernt worden: acus (spreu) adulter aedituus alescere alucinor ascia asser bardus bitumen blaesus bufo canistrum sinciput carex caries clunis colum crabro cremor delirus dicis indigentia erilis eruca fetus femen fimbria flexuosus fusus gingiva grummus hiscere iuniperus laena lebes levir limbus luridus maeror musculus nanus nates occare oleaginus pedum pilentum pilleatus purulentus saecularis scurrilis sidereus solaris squalidus squamosus stridor stuppeus tormina tunicatus turarius vafritia varix vernus perversitas veternosus violentia uligo ulula; ferner griechische: academia apologus bombyx canon cantharus chalybs corylus dynastes gypsum gyrus idiota lampas lepra und dichterische wörter wie almus caesaries ceu forsan forsitan iubar. auch die bezeichnungen römischer beamten wie aedilis lictor praetor quaestor sind entfernt worden, weil sie sich von selbst erklären, darum hat auch consul und legatus keine aufnahme gefunden. dagegen finden wir jetzt acidus aedificium aedificare aegrotare aequalis aequiparo peregrinor examino animosus annalis triennium quadriennium anniversarius aquari atramentum avaritia auctoritas auctio avia auxiliari balbuttire bellicus bellicosus benignitas benevolentia brevitas caecare caelestis calor calidus calumniari campestris candidus candelabrum incendium cantor canorus praeceptor praecipito castellum cautus cautio cavea celebro excelsus censor cerva cibaria cingulum civilis praeclarus

claustra clientela cocles comitor excors coronare cupidus cupiditas cursus custodia damnosus decoro deterior dea divinus dexteritas condicio iamdudum domina donare dulcedo durare exemplar epulor era fabricor efficax interfector faenum falsus fallax focale ferocia fermentum firmo floreo fluctus fovea formosus fomentum fraternus fuga fugitivus profugus transfuga funambulus furari furor gelidus gladiator gratia gratiis ingratiis gubernator gulosus hebetare horror horridus ictus imbrex interea interpretor itidem iugulo coniuratio laboro lacuna laetitia laetor languor librarius libertinus limare reliquiae litigare lucrari elumbis diluvium diluvies luridus luxuria malevolus commilito commodare multitudo natalis nativus necessitudo pronepos nitor novissimus nudare orator ostrum otiari parcus pauculi peculium piscina praedo maritimus pugilatus putamen quietus cottidianus regno ratiocinor rosetum sanctitas sarculum praescriptum serta desertor observantia solarium sponsus sponsa timor timiditas turibulum vetustus villosus; doch erscheint mir die aufnahme von in cassum, coccinus und lanugo entbehrlich. eine reihe von deminutiva ist dazu gekommen: arcula barbula capsula carbunculus catella cistula corpusculum laterculus lectulus muliercula opusculum perula sacculus, ferner mit in gebildete adjectiva, die das gegenteil bezeichnen: indignus infelix inficetus infaustus infrequens ignarus iniustus immundus impatiens imperitus impius impubes impudicus impurus ignotus ignobilis inquietus insons, wobei wir nur immemor und improbus vermissen; ferner adjectiva auf eus, die den stoff bezeichnen: argenteus aureus cereus eburneus laneus laureus purpureus. eine besondere sorgfalt ist den verba composita gewidmet, indem nicht nur mehrere hinzugekommen sind, sondern auch die bedeutung hinzugefügt ist. man vergleiche capio cedo colo coquo cumbo decet facio fateor fido firmo gero gradior habeo hortor mitto monstro pugno scribo. bei den composita von fero und nosco würde es sich empfehlen, die sämtlichen stammformen anzugeben. viele wörter sind in andere curse verwiesen, namentlich sind solche die bisher unbeziffert waren zu 3 gestellt. auch in der ableitung der wörter läszt sich die nachbessernde hand erkennen: so ist acerbus zu acer, dominus zu domo, Camena zu cano, mancipium manceps princeps particeps nicht mehr zu capio, exemplum zu emo, iugulum iumentum zu iungo, lacinia lacus zu lacer, liberi zu liber, magister zu magis, monstrum monstro zu moneo, nuntius zu novus, reus zu res, solidus zu solum, spuma zu spuo gestellt und sollemnis als stammwort bezeichnet worden. vielleicht liesze sich apotheca zu theca stellen. vielen wörtern ist eine genauere und schärfere bedeutung gegeben worden: calamitas 'getreidebrand', callidus 'sachverständig', damnum 'verlust', dicax 'spottlustig', fama 'nachrede', gratus 'willkommen', nuncupare 'benennen', pudor 'ehrgefühl', rumor 'das dunkle gerücht', rupes 'schroffe felswand, abgrund', saltus 'waldthal', sarcina 'gepäck', vertex 'wirbel'. warum nicht impetro 'durch bitten erlangen', postulo 'verlangen, fordern' st. 'begehren', da dies

mit 'wünschen' verwechselt werden kann? cupido möchte ich als dichterisch und nachclassisch beanstanden, zumal da jetzt cupiditas aufgenommen ist. mit recht ist das perfect von aveo entfernt, die gebräuchliche form increbresco, hi furfures und decus gesetzt, auch zu dem genetiv von nemo der ablativ hinzugefügt. das geschlecht ist genauer bestimmt bei oriens, etesiae und septentrio. gut sind die bemerkungen zu ne fürwahr, astus, patria, patruelis; wie über die stellung von etiam so konnte auch über die von quoque ein zusatz gemacht werden. genau geschieden ist jetzt zwischen pulvinus und pulvinar, die synonyma murus und moenia sind passend erklärt. rücksichtlich der orthographie haben wir zu bemerken, dasz jetzt faenum und helluo gelesen wird, aber noch immer finden wir j statt i, und doch findet sich abicio. ebenso sind die mit u und v anfangenden wörter immer noch unter einander gestellt. warum ist cisium mit 'chaise', negotiator mit 'banquier' übersetzt?

Die letzten bemerkungen können auch für die 19e auflage gelten. in dieser ist aus den früheren auflagen cassis 'jagdnetz' wieder aufgenommen, ferner sind dazu gekommen successor, columbarium, docilis doctor doctrina (doch sind diese drei unter doceo eingerückt zu stellen) dolosus membrana multiplex obsoletus paenitet paenitentia. dagegen sind entfernt etesiae viscus und stammformen von frendeo, frigeo, frigo und von subolesco. vermiszt wird noch immer hereditas, dem ich vor heredium den vorzug gebe. die interpunction nach venum ire (s. 36) kann wohl fehlen. das geschlecht ist genauer bestimmt bei aequor bos canis serpens. hinsichtlich der etymologie sind folgende änderungen zu verzeichnen: atrium eig. 'das schwarze gemach' ist zu ater, imbecillus nicht mehr zu baculus, opportunus und importunus zu porto gestellt. gut ist die angabe des unterschiedes zwischen ilia und intestina, genauer gefaszt die bedeutung von aura 'die sanftbewegte luft', comissari lugubris polenta und portitor. beanstanden möchten wir memorare in der bedeutung 'gedenken', da diese zu verwechselungen mit memini führen möchte, besser wäre wohl die aufnahme von commemorare 'erwähnen'. die quantitätsangabe calīga und ĕlogium, die wir schon bei der besprechung der 16n auflage als fehlerhaft bezeichneten, ist noch nicht geändert worden. für caliga berufen wir uns auf Juven. sat. 3, 322 adiutor gelidos veniam calĭgatus in agros und Auson. Caesar cognomen calĭgae cui castra dederunt; für elogium auf Verg. cul. 410: ēlogium tacita format quod littera voce, selbst wenn elogium aus ἐλεγεῖον entstanden ist (Curtius griech. etymol.[5] s. 350. Fleckeisen jahrb. 1866 s. 3 ff.). — Im übrigen erscheint mir das Wiggertsche buch durch die sorgfalt, welche der jetzige herausgeber demselben in jeder beziehung gewidmet hat, so vervollkommnet, dasz es einer wesentlichen verbesserung kaum noch bedarf, und dasselbe darf deshalb allen schülern als das beste hilfsmittel zur einführung in den wortschatz der lateinischen sprache empfohlen werden.

Geestemünde. H. Holstein.

37.

1) Ph. Wackernagel, deutsches lesebuch in neuer bearbeitung von E. Sperber und J. G. Zeglin. Gütersloh, Bertelsmann. 1882.

2) Bellermann, Immelmann, Jonas, Suphan, deutsches lesebuch für höhere schulen für VI. V. IV. Berlin, Weidemann. 1881. 1882.

Das erste der uns vorliegenden bücher ist eine ziemlich stark veränderte neue auflage des bekannten dreibändigen Wackernagelschen lesebuchs, welches nach dem willen des verfassers bisher in allen auflagen völlig unverändert geblieben war. die neuen herausgeber haben eine ansehnliche anzahl von den früheren stücken gestrichen und eine nicht geringe menge neuer eingefügt. die streichungen kann man fast alle gutheiszen; nur Hebel 'unglück der stadt Leiden', Jacobs 'der mittag auf dem königssee' u. ä. miszt man ungern; Uhland 'Taillefer', Platen 'Harmosan', W. Müller 'Alexander Ypsilanti', Grimm 'Heinrich der löwe', 'Otto mit dem bart' sollten nicht fehlen und musz man für eine neue ausgabe entschieden wieder zurückwünschen. von den neu eingefügten stücken aber trägt nur der kleinere teil zur wirklichen verbesserung des buches bei. entschieden zu misbilligen ist es vor allem, dasz die neuen herausgeber so viel unkindliches, sentimentalisches und zu viel aus der neuesten litteratur aufgenommen haben, wiewohl wir keineswegs in pedantischer rigorosität alles neueste ausgeschlossen sehen wollen. das wahrhaft mustergültige und gediegene, wenn es nur dem kindlichen geiste entspricht, hat ein recht aufgenommen zu werden, mag es auch neu sein; und dem gründlich gebildeten, an den allgemein anerkannten classischen leistungen geschulten geschmack und tact wird es gelingen auch in der neuesten litteratur das wahrhaft gediegene herauszufinden. aber die neuen herausgeber haben das bedürfnis des kindes, wie gesagt, nicht immer richtig zu schätzen vermocht. es ist schon ganz recht und durchaus in der ordnung, dasz sie in den neuen zuthaten den grundcharakter des buches auch in seiner entschieden christlichen richtung zu wahren gesucht haben; aber nicht alles, was christlich fromm ist, passt für kinder. eine andere ist die frömmigkeit der kinder, eine andere der erwachsenen. der mann in Christo ist notwendig sentimentalisch nach Matth. 18, 3, aber eben deshalb das kind nicht. stücke wie Rückerts 'abendlied' (I s. 35), 'aus der jugendzeit' (I s. 241), 'an das gestorbene schwesterlein' (I s. 176), Spitta 'abendfeier' (I s. 37), Sturm 'wohin?' (I s. 41), Eichendorf 'o thäler weit' usw. (III s. 102), Oser 'heimkehr' (II s. 43), 'nacht' (II s. 45), auch Freiligrath 'der blumen rache' (II s. 50), A. E. v. Droste-Hülshoff 'das wort' (II 152), und ähnliche stücke gehören nicht in ein kinderlesebuch. in dem schönen volkslied 'es ist ein schnitter' usw. I 74 wird zwar der stark

sentimentalische charakter durch den echt volksmäszigen, fast kindlichen humor einigermaszen ausgeglichen, aber für einen 9—10jährigen knaben dürfte es doch nicht brauchbar sein. es ist nicht des kindes art, sich so eingehend mit dem tod zu beschäftigen. was aber vollends ein quintaner mit Eichendorffs 'o thäler weit, o höhen' und nun gar ein sextaner mit Rückerts 'aus der jugendzeit' anfangen soll, ist uns unerfindlich. soll jedes gedicht aufgenommen werden, in dem das wort 'jugend' oder 'kindermund' vorkommt? — Auch manche prosastücke sind entbehrlich. alle die trockenen aufsätze aus der naturkunde, welche nur einen wissenschaftlichen, keinen freien, poetischen, kindlichen charakter an sich tragen, wie Virchow 'die trichinen', Schouw 'der kaffeebaum', Brauns 'der koloradokäfer', Biernatzki 'die halligen' im ersten und ähnliche im zweiten und dritten teile sollten in einer neuen auflage wegfallen; desgleichen noch manche andere stücke, welche für das verständnis der in betracht kommenden knaben zu hoch sind. auch auszüge aus dramen Schillers, wie 'Tells apfelschusz' sind überflüssig.

Es unterliegt also keinem zweifel, dasz viel unbrauchbares und entbehrliches eingefügt worden ist, dessen streichung wir für eine neue auflage unbedingt wünschen müszten. diese streichungen empfehlen sich um so mehr, als dadurch auch raum gewonnen würde um anderes, was noch fehlt und entschieden gefordert werden musz, einzuschieben. soviel nun aber auch an den zuthaten der neuen auflage ausgesetzt werden musz, so darf man doch bei dem sonstigen reichtum des buches an den besten schätzen nicht behaupten, dasz dasselbe durch die zuthaten geradezu verdorben wäre. der eigentümliche charakter des buches ist doch in der hauptsache gewahrt, die bekannten vorzüge bleiben bestehen. nach einer andern seite aber ist es entschieden brauchbarer geworden. der umstand, welcher früher seiner einführung besonders hinderlich im wege stand, die von der gewöhnlichen stark abweichende rechtschreibung, ist beseitigt und die neue orthographie eingeführt.

Das deutsche lesebuch von Bellermann und genossen ist ganz neu und nach neuen grundsätzen zusammengestellt und erheischt demnach eine eingehendere prüfung nach den anforderungen, welche an ein gutes lesebuch für die unteren classen höherer lehranstalten zu stellen sind. bei dieser prüfung wird sich gelegenheit finden das Wackernagelsche lesebuch zum vergleich noch weiter mit heranzuziehen und was über dasselbe noch zu sagen ist, nachzubringen.

Ein lesebuch für die unteren classen hat wie das deutsche lesebuch für höhere schulen überhaupt, zunächst dem deutschen unterricht zu dienen und demgemäsz das material zu liefern, mittelst dessen der schüler im unterricht einerseits zum correcten und gewandten gebrauch der muttersprache angeleitet, anderseits in die classische nationallitteratur eingeführt wird (vgl. Laas 'der deutsche unterricht'). das beste also, was die deutsche litteratur in prosa und poesie besitzt und was zugleich geeignet ist, dem genannten zwecke

zu dienen, ist auszuwählen und je nach der geistigen und sittlichen entwicklung der schüler auf die einzelnen stufen zu verteilen.

Dasz das lesebuch von Wackernagel, ob es schon noch vieles andere enthält, auch dieser forderung gerecht wird, ist anerkannt und die neue auflage hat daran nichts geändert. das Bellermannsche buch will nichts anderes bieten. im allgemeinen werden also nach dieser richtung beide bücher nicht im stiche lassen. man hat sich aber in letzter zeit nicht mit der forderung begnügt, dasz die lesebücher überhaupt einen mehr oder weniger reichen vorrat von classischen dichtungen und prosastücken enthalten, sondern hat zu einem gewissen eisernen bestand allgemein anerkannter musterstücke zu gelangen gesucht, welcher in jedem lesebuch zu finden sein soll. O. Frick und Laas, welche unabhängig von einander zunächst einen canon von unbedingt im unterricht zu behandelnden gedichten aufgestellt haben, sind dabei einander merkwürdig nahe gekommen und Laas hat von Frick angenommen, was ihm noch fehlte. man musz demnach wünschen, dasz die auf diesem wege canonisierten stücke, wenn auch noch nicht alle uneingeschränkte anerkennung gefunden haben sollten, in jedem neu erscheinenden lesebuche vertreten sind. prüfen wir daraufhin die beiden bücher, so lassen sie beide zu wünschen übrig; in dem Wackernagelschen fehlen 26, in dem Bellermannschen 28.* aber während W. fast für alles reichen

* es fehlen:

bei Wackernagel	bei Bellermann und genossen
E. M. Arndt: weihnachtslied	dasselbe
—	gebet eines kleinen knaben usw.
Bürger: der wilde jäger	dasselbe
— der kaiser und der abt	
Chamisso: die sonne bringt es usw.	dasselbe
—	die alte waschfrau
Claudius: der sonnenaufgang	dasselbe
— abendlied	
Ebert: Schwerting, der Sachsenherzog	dasselbe
Freiligrath:	löwenritt
Goethe: die wandelnde glocke	dasselbe
— der totentanz	dasselbe
Hebel: der sommerabend	dasselbe
—	das spinnlein
Hoffmann v. Fallersleben: der sonntag	dasselbe
Hölty: das feuer im walde	
Kopisch:	der trompeter
Lenau:	der postillon
W. Müller: Alexander Ypsilanti	
— der glockengusz	
Rückert: des fremden kindes heilger Christ	dasselbe
— der betrogene teufel	
Schiller:	der taucher
—	teilung der erde
Schwab:	das gewitter
—	der reiter am Bodensee
Tieck:	Arion

ersatz bietet durch andere gute gedichte, welche denen des Frick-Laasschen canons an wert und brauchbarkeit gleichkommen, findet sich bei Bellermann nur ein geringes aequivalent. dasz wir für VI und V in poesie und prosa keine besseren autoren finden können als Hebel und Claudius ist heute allgemein anerkannt. das Bellermannsche buch bietet von Claudius in allen drei teilen zusammen 6, von Hebel 7 stücke, Wackernagel von diesem 31! von jenem 17! darunter mit recht auch prosastücke von Claudius, wie das vortreffliche 'über das gebet'. auch von Uhland, der wie Laas richtig sagt, für die folgenden classen ist, was Claudius und Hebel für die untersten, hat das Bellermannsche buch nur 19, W. 30 stücke, von E. M. Arndt B. 6, W. 18. gedichte wie Arndts 'gebet eines kleinen knaben an den heiligen christ', 'wer ist ein mann', 'deutsches herz verzage nicht' sollten in keinem lesebuch fehlen; im B.schen buch sucht man sie leider vergebens.

In den prosastücken ist bis jetzt noch weniger einigung und klarheit erzielt. aber zunächst fordert Laas mit recht, damit der schüler für seine ersten aufsatzübungen in quarta und tertia, die vorwiegend erzählender und beschreibender natur sein werden, gute musterstücke vor augen habe, wenigstens in dem lesebuch für quarta auch schon schilderungen und beschreibungen.

Wie reich nach dieser seite das Wackernagelsche buch ist, ist bekannt und die neue auflage hat auch hierin nichts geändert, sondern eher des guten zu viel gethan. in dem Bellermannschen buche aber fehlen dergleichen stücke so gut wie ganz.

Es scheint dieser mangel des B.schen buches in erster linie mit dem in der einleitung ausgesprochenen grundsatze zusammenzuhängen, alles auszuschlieszen, was nicht entweder selbst als ein bestandteil der deutschen litteratur gelten kann oder doch in deutlicher beziehung zu derselben steht, wie der sagenschatz, der in der deutschen dichtung lebt und anderes, was auf das verständnis der groszen dichter und schriftsteller vorbereitet. abgesehen von den sagen des altertums und einigen historischen erzählungen sind deshalb fast nur stücke von solchen verfassern gewählt, welche sich in der nationallitteratur katexochen einen classischen namen erworben haben. man scheint sogar nach dieser richtung eine art vollständigkeit angestrebt und manches stück lediglich deshalb aufgenommen zu haben, damit nur der name des autors im buche vertreten sei. das ist eine unberechtigte überspannung eines in der richtigen beschränkung ganz löblichen aber auch schon von Laas zu einseitig

Uhland:	von den sieben zechbrüdern	dasselbe
—	die drei lieder	dasselbe
—	unstern	dasselbe
—	die rache	dasselbe
—	das schwert, klein Roland	lied eines armen.
—	graf Richard ohne furcht	des knaben berglied
—	das schlosz am meer, Taillefer	das schlosz am meer
Zedlitz:	die nächtliche heerschau	dasselbe

hervorgekehrten princips. die rücksicht auf die classische litteratur darf in den unteren classen noch nicht in solchem masze in den vordergrund gestellt werden. man kann das wort nicht von der sache, die sprache nicht von dem leben des volkes scheiden, welches sie spricht. 'die liebevolle beobachtung des natur- und menschenlebens ist es, aus der die grösten stilisten alle ihre kraft gezogen haben', sagt Laas selbst ganz richtig und verweist auf Goethes wort: 'auch der vorzüglichste mensch genieszt nur kümmerlichen unterhalt, wenn er in die fülle der äuszeren welt zu greifen versäumt, wo er allein nahrung für sein wachstum finden kann'. die herschaft über die sprache wächst mit der herschaft über die sachen. beides geht hand in hand. der schüler musz sehen und hören lernen in der ihn umgebenden welt. nur einen teil davon, was in dieses oder jenes unterrichtsfach gehört, lehrt ihn der lehrer schulmäszig und nur allzu oft leider in nicht mustergültiger sprache. nur ein sehr kleiner teil findet sich in dem für dieses alter brauchbaren litterarischen lesestücken classischer dichter und schriftsteller. der bei weitem gröszere teil des den schüler umgebenden lebens bleibt brach liegen, wenn es ihm nicht im lesebuch in der rechten form entgegentritt. soll also auch ein lesebuch nicht bald 'von schnee und stahlfederfabrikation reden, bald von häringsfang und Miltiades handeln', darf auch das lesebuch für höhere schulen nicht wie das volksschullesebuch zu einer art encyclopädie werden, so ist es doch weit über das ziel geschossen, wenn 'alles fachwissenschaftliche, alle geschichtlichen und geographischen darstellungen, alle naturwissenschaftlichen schilderungen, aus dem lesebuche verwiesen werden, 'weil sie, wenn sie auch für die sprachliche seite des unterrichts anknüpfungen bieten können, durch ihren gegenstand das interesse nach anderen richtungen hinlenken, (vgl. vorrede zum B.schen buch). jeder inhalt lenkt das interesse nach einer anderen als der sprachlichen seite hin, wenn diese nicht selbst der gegenstand der besprechung ist. vielmehr m u s z das lesebuch gerade eine reiche fülle von bildern aus der natur und dem menschlichen leben, in welchem der schüler steht, enthalten. sind diese in jenem männlichen über den sachen stehenden geiste verfaszt, welcher die sprache entbindet, dasz sie mächtig und frei ihre schwingen regt und ihre eigentümlichen gaben frei entfaltet, so werden sie ihre wirkung auf die entwicklung des sprachgefühls und des sprachgeistes im knaben nicht verfehlen. die auch stilistisch so trefflichen, ja mustergültigen aufsätze eines K. E. v. Baer, H. Masius, Rossmässler, G. H. v. Schubert u. a. liefern in dieser hinsicht neben den allgemein anerkannten stücken von Hebel, Jacobs, Arndt, Riehl u. a. reichlichen stoff und sind deshalb mit recht in allen neueren lesebüchern reichlich herangezogen. durch solche stücke wird der schüler nicht weniger als durch mitteilung der alten sagen auf das rechte verständnis und die rechte würdigung der groszen classischen dichter und schriftsteller vorbereitet und so der zweck erreicht, welchen die herren Bellermann und genossen

zwar anstreben, aber bei der einseitigkeit ihres buches schwerlich erreichen werden. es kommt dazu, dasz es gerade dieser praktische, dem 'bunten breiten leben' zugewandte teil des lesebuches ist, welcher eine der wichtigsten und immer dringender werdenden aufgaben unserer zeit mit lösen hilft, nemlich die kluft zwischen gebildeten und ungebildeten zu überbrücken. ein lesebuch, welches das nationale, religiöse, sociale und natürliche leben des volkes in so reichem masze berücksichtigt wie das Wackernagelsche erfüllt die kindliche seele des schülers mit jenem wertvollen schatze, welcher nächst der bibel am meisten geeignet ist das bewustsein der zusammengehörigkeit mit den übrigen volksgenossen, das verständnis für des ganzen volkes wohl und wehe, den gemeingeist zu erzeugen, der uns so not thut. endlich ist auch das zu beachten, dasz gerade die schüler der unteren classen gar sehr eines gegengewichts gegen den vorwiegend formalen unterricht bedürfen. das lesebuch musz hierin mit zu hilfe kommen.

Aber sagt man, was soll das lesebuch, was soll der deutsche unterricht nicht alles leisten! 'die geringe stundenzahl für den deutschen unterricht an den höheren lehranstalten gestattet nicht in der breite, wie es die volksschullesebücher thun, ja überhaupt nicht auf fremde gebiete überzugreifen' (vorrede z. B.s lesebuch). das ist der andere grund der beschränkung, welche sich B. und genossen auferlegt haben. aber es heiszt dem lesebuch viel zu enge grenzen ziehen, will man nur so viel aufnehmen, als im unterricht besprochen und durchgearbeitet werden kann. canon und lesebuch sind doch nicht dasselbe; dem letzteren müssen notwendig die grenzen weiter gesteckt werden. deutsch denken, reden, schreiben braucht nicht, kann nicht, soll nicht wie latein und griechisch blosz im geregelten unterricht unter bewuster anleitung gelernt werden. der gröszere teil der ausbildung in diesem fach geht vielmehr unbewust vor sich und musz der natur der sache nach so vor sich gehen. die herschaft über die muttersprache und ein gesunder eigentümlicher gebrauch derselben soll nicht und kann nicht mechanisch von auszen angebildet werden, sondern erwächst während der berührung mit der auszenwelt und mit den leistungen anderer durch organische entwicklung und assimilation von innen heraus. diesem natürlichen triebe freier entwicklung musz raum gegönnt, musz die nötige gute nahrung reichlich in mustergültigen vorbildern zugeführt werden. der unterricht kann nur die äuszere correctur und leitung übernehmen. demnach musz ein lesebuch mehr enthalten, als was im unterrichte berücksichtigt werden kann. der schüler, der ja zumal in den jahren, für welche die vorliegenden lesebücher geschrieben sind, gern liest, musz eine reiche sammlung mustergültiger prosastücke und classischer dichtungen aller art, soweit sie in seinem gesichtskreis gehören, in händen haben, damit sich an ihnen durch wiederholtes lesen unbewust sein sprachgefühl und damit auch seine herschaft über die sprache entwickle. eine anzahl davon musz im

unterricht besprochen werden, aber doch nicht, damit sich der schüler nun damit begnüge, sondern damit er daran lerne, wie er überhaupt lesen musz, um den rechten nutzen von seiner lectüre zu haben.

Nach dieser seite läszt also das Bellermannsche buch sehr, in mancher beziehung ganz im stich, während das Wackernagelsche mit Mager zu reden ein üppiger 'blumen-, küchen- und obstgarten' ist, in welchem sich der schüler in seinen muszestunden reichliche und gesunde erquickung für geist und gemüt und damit zugleich kraft und gewandtheit sich in seiner muttersprache zu bewegen holen kann; und was von unkraut darin ist, das kann eine neue auflage leicht ausjäten.

Das Bellermannsche buch leidet nicht an überflusz und erträgt so nicht leicht noch weitere beschränkung. und doch können wir auch hier nicht alle stücke ganz passend finden. z. b. Grimm 'der eiserne Karl' und 'Adelgis' haben, dünkt uns, wenig wert. Herder 'die ameise' ist wenigstens in seiner tendenz für VI entschieden zu schwer, desgl. Besser 'der trompeter' für IV, Kosegarten 'das amen der steine' (V) ist in religiöser hinsicht irreleitend und darum für kinder bedenklich, Eichendorff 'morgenlied' (IV) zu reflectierend, auch Stollberg 'über die sitte der weihnachtsgeschenke' (IV) ist nicht einfach genug, Gellert 'der arme schiffer' (VI) zu breit und etwas matt, Hauff 'geschichte des kalif Storch' (VI), Houwald 'madonna de la Sedia' (VI), Wieland 'der zauberbesen' (VI), M. Mendelssohn 'der afrikanische rechtsspruch' (V) zu weit abliegend; wie viel wichtige nationale und religiöse stoffe vermiszt man statt dessen. dagegen halten wir die erzählungen aus der griechischen sagenwelt für einen vorzug des B.schen buches, den wir dem Wackernagelschen noch wünschten. der grundcharakter dieses lesebuchs brauchte damit noch nicht aufgehoben zu werden; man könnte die sagen ja in einem anhange beifügen; der concentration des unterrichts aber würde in die hände gearbeitet.

Soviel über den inhalt. verteilung, anordnung und äuszere ausstattung sind im vergleich zu ihm nebensachen, in einem buch für schüler aber doch nicht gleichgültig.

An der verteilung dürfte in beiden büchern nur hie und da einiges auszusetzen sein, an dem Wackernagelschen in der neuen ausgabe vielleicht mehr als an dem B.schen, wie überhaupt das neue W.sche buch viel stücke enthält, die über den geistigen horizont auch eines quartaners hinausliegen. da man aber bei dem reichen stoff dieses buches dergleichen überschlagen kann, so ist dieser schaden nicht allzugrosz.

Die ausstattung ist im B.schen buche besser. der grosze druck, das gute papier thun dem auge wohl, wie das ganze äuszere nicht verfehlen wird auf den ästhetischen sinn der schüler günstig einzuwirken. doch ist die ausstattung des W.schen buches nicht schlecht, ja man kann sie noch gut nennen. sie ist immer noch besser als die der meisten anderen lesebücher. schon W. suchte ja

darin den ersten, wenn auch nicht den höchsten ruhm (vgl. 'über den unterricht in der muttersprache' s. 1 f.), und die angenehme abwechslung von prosastücken und gedichten, die auch äuszerlich hervortritt, wird gewis die kinder mehr reizen und anziehen als die kalte gleichförmigkeit des B.schen buches. was Wackernagel darüber (ao. s. 4 ff.) gesagt hat, ist auch heute noch beherzigenswert.

Was endlich die anordnung betrifft, so verdient entschieden die des W.schen buches den vorzug. ob es sich empfiehlt, die poesie von der prosa zu trennen, darüber kann man vielleicht trotz des bereits erwähnten vorteils der abwechslung bei der vereinigung streiten, desgleichen ob eine eidologische oder eine sachliche einteilung vorzuziehen ist wie bei Hopf und Paulsieck oder ein freier gang wie bei W. oder eine anordnung nach rein psychologischen und pädagogischen gesichtspunkten wie bei Mager; aber nach den anfangsbuchstaben der verfasser zu ordnen wie im B.schen buch geschehen ist, das entspricht doch ganz und gar nicht dem kindlichen geiste. man will dem lehrer keine schranke auferlegen. aber was hindert ihn denn ein nach diesem oder jenem gesichtspunkt geordnetes lesebuch nach seinem eignen plan und wunsch zu gebrauchen. bei einem buch für den schüler musz man in erster linie auf den schüler und nicht auf den lehrer rücksicht nehmen; und die von Mager angestrebte pädagogische, das folgende durch das vorhergehende vorbereitende vom leichteren zum schwereren fortschreitende anordnung ist sicherlich die beste und wird mit der von W. gewählten, welche prosa und poesie nicht scheidet, sondern wie das bunte leben durcheinanderwirft, verbunden, die für den kindlichen sinn passendste form des lesebuchs ergeben.

Das Bellermannsche buch hat noch einen 'grammatischen anhang', der dem W.schen fehlt. wir glauben, dasz sich auch ohne einen solchen auskommen läszt. in der ausdehnung wenigstens, in welcher die grammatik in dem Bellermannschen buch herangezogen ist, ist sie entschieden nicht nötig (vgl. Wackern. a. o. s. 27 ff.). im preise stellt sich das B.sche buch etwas billiger als das W.sche; jenes kostet eingebunden soviel wie dieses ungebunden, mk. 1,60 der band.

ELBERFELD. FR. ZANGE.

38.

LESSINGS LEBEN. VON HEINRICH DÜNTZER. MIT AUTHENTISCHEN ILLUSTRATIONEN: 46 HOLZSCHNITTEN UND 8 FACSIMILES. Leipzig, Ed. Wartigs verlag (Ernst Hoppe). 1881. 684 s. 8.

Herr professor Düntzer in Köln führte vor einigen jahren die gute idee aus, ein leben Goethes herauszugeben, zu welchem er als einer der genauesten Goethekenner alle bilder von menschen, gebäuden usw., die sich irgend wie auf Goethe beziehen, hatte nach-

bilden lassen. ein leben Schillers von Düntzer, ebenso reich illustriert, folgte dann nach. jetzt aber schlieszt sich ein leben Lessings in derselben weise an.

Als Danzel sein leben Lessings herausgab, war Lessings leben kaum in bezug auf seine sächsische heimat ganz aufgehellt. erst im jahre 1881 hat der rector Peter in St. Afra, besonders in Schnorrs archiv, Lessings aufenthalt in Meiszen nach acten dargestellt, die Danzel nicht verwertet hat. über Lessings aufenthalt in Breslau und Berlin war Danzel noch nicht einmal so gut unterrichtet wie über den in Sachsen. der aufenthalt in Wolfenbüttel wurde erst aufgeklärt durch von Heinemanns und Schönes publicationen. die resultate dieser arbeiten machte der unterzeichnete gelegentlich in seinem buche 'Lessing Wieland Heinse' einem gröszern publicum zugänglich. da er aber selbst aus den Halberstädter handschriften der Gleimschen bibliothek viel neues material gab, so gelang es erst zwei bald darauf folgenden englischen biographien diesen stoff gründlich zu popularisieren. zwar hatte das englische schriftstellerpaar, dessen schriften getreulich ins deutsche übersetzt wurden, sich die schon vorher in Deutschland hinlänglich für Lessings biographie verarbeiteten Wolfenbüttler materialien vollständig angeeignet. die briefe der Braunschweiger an Gleim aber, welche ich in diesen jahrbüchern mit hinsicht auf Lessing veröffentlichte, blieben unbenutzt.

Wie wichtig indessen die Gleimschen sammlungen für die biographie Lessings geworden sind, zeigt Düntzers Lessingbiographie schon durch ihre kunstbeilagen. dieselben sind nemlich zum groszen teile nach der Gleimschen bildergallerie in Halberstadt angefertigt. es sind offenbar in vieler beziehung sehr merkwürdige bilder in dieser sammlung. man sehe z. b. das daher entnommene bild Carl Wilhelm Ferdinands von Braunschweig in Düntzers buche. es scheint mir einen zug zu haben, den man fast in den gesichtern aller Habsburger findet und den ich früher nicht auf die verwandtschaft mit dem braunschweigischen fürstenhause zurückführte, sondern für lotharingisch hielt.

Lessings biographie von Düntzer lag schon vor weihnachten 1881 vor. erst nachher erschien die mitteilung des unterzeichneten 'aus dem briefwechsel zwischen Gleim und Jacobi' in Constantin Rösslers zeitschrift für preuszische geschichte und landeskunde 1881 heft XI—XII s. 485—540. auszer meinem briefe von Fritz Jacobi an Gleim sind besonders briefe von Johann Georg Jacobi an denselben berücksichtigt. ein blick auf die stellen bei Düntzer, welche sein register unter Johann Georg Jacobi nachweist, zeigt in der that, dasz ihm dasjenige, was ich in der zeitschrift für preuszische geschichte und landeskunde über Johann Georg Jacobis zusammentreffen mit Lessing in Leipzig, in Celle oder Hannover, sowie über Jacobis aufenthalt in Lessings sterbezimmer zu Braunschweig nach Lessings tode sagte, noch unbekannt ist. es ist also Düntzer noch nicht bekannt, dasz Lessing die einsicht besasz Jacobi in seiner

jugend zu ermuntern, sich besonders auf neuere sprachen zu werfen, und wenn Düntzer auch weisz, dasz beide später trotz Jacobis früherer freundschaft mit Klotz einander noch näher traten, so weisz er doch nicht, dasz Jacobi auf der durchreise durch Wolfenbüttel die ersten aushängebogen des Nathan sah und sich bedeutsam über dieselben äuszerte. auch über den besuch, den Johann Georg Jacobis bruder Fritz mit Lessing zusammen bei Gleim in Halberstadt machte, enthält der briefwechsel zwischen Gleim und Johann Georg Jacobi einen bericht. nach Fritz Jacobis bericht schrieb damals Lessing an die tapeten in Gleims hüttchen 'ἓν καὶ πᾶν'. in meiner schrift Friedrich der Grosze und die deutsche litteratur liesz ich diese tapeteninschriften abdrucken und bestritt die richtigkeit dieser angabe von Fritz Jacobi, weil ich seiner zeit das 'ἓν καὶ πᾶν' nicht mit abgeschrieben hatte. indessen machte mich Suphan darauf aufmerksam, dasz Gleim diese pantheistische tapeteninschrift Lessings mit bedauern Herder gemeldet und dasz er sie wahrscheinlich an der wand ausgekratzt habe. ich berichtigte mich daher in der schrift Lessing Wieland Heinse und musz es dem Engländer Sime nachsagen, dasz er den sachverhalt nach dieser schrift richtig angibt. da er aber dies buch gerade bei dieser gelegenheit nicht citiert, so ist es Adolf Strodtmann, der Simes allerdings von groszer belesenheit zeugendes buch einer übersetzung würdigte, begegnet, dasz er den Engländer mit verweisung auf meine schrift Friedrich der Grosze und die deutsche litteratur berichtigt, weil Strodtmann, der über Lessing überhaupt nicht so gründlich orientiert war als über Gottfried August Bürger, das dem Engländer bekannte buch Lessing Wieland Heinse nicht gelesen hatte. es versteht sich von selbst, dasz Düntzer die inschrift ἓν καὶ πᾶν aufgenommen hat. sie ist ihm schon deswegen sehr gut bekannt, weil er selbst einst den briefwechsel zwischen Gleim und Herder herausgegeben hat, durch welchen allein Lessings inschrift verbürgt ist, da zwar Gleims hüttchen an anderer stelle wieder aufgebaut ist, aber die tapeten verschwunden sind. Fritz Jacobis bericht allein könnte wohl angefochten werden. der von mir in Rösslers zeitschrift im auszuge mitgeteilte brief Gleims an Johann Georg Jacobi bestätigt das andere, was über diesen besuch Lessings in Halberstadt bekannt ist, läszt aber die tapeteninschrift ἓν καὶ πᾶν unerwähnt. da ich nun als Lessings inschrift bei jenem besuche (1780) verzeichnete 'dies in lite', so scheint es mir jetzt nicht unwahrscheinlich, dasz die inschrift ἓν καὶ πᾶν noch während Lessings anwesenheit in Gleims hüttchen beseitigt wurde und dasz Lessing erst, nachdem dies geschehen war, einschrieb: 'dies in lite'. so würde es sich ebensowohl erklären, dasz ich die worte 'ἓν καὶ πᾶν' nicht fand als dasz sie dennoch von Gleim und Fritz Jacobi bezeugt werden.

Berlin. Heinrich Pröhle.



39.

PROF. DR. KARL SACHS, ENCYCLOPÄDISCHES FRANZÖSISCH-DEUTSCHES UND DEUTSCH-FRANZÖSISCHES WÖRTERBUCH. HAND- UND SCHULAUSGABE (AUSZUG AUS DER GROSZEN AUSGABE.) TEIL I: FRANZÖSISCH-DEUTSCH. VIERTE, NACH DER 1878ER AUFLAGE DER ACADÉMIE DURCHGESEHENE UND VERBESSERTE STEREOTYP-AUFLAGE. TEIL II (SACHS-VILLATTE): DEUTSCH-FRANZÖSISCH. Berlin, Langenscheidtsche verlagsbuchhandlung (prof. G. Langenscheidt). 1880. teil I: LX u. 738 s. teil II: 905 s.

Ein stattlicher, aber trotz seiner 1700 und mehr seiten noch immer durchaus handlicher und bequem zu benutzender, sauberer band liegt zur besprechung vor, und referent kann dieselbe nicht besser beginnen als mit dem geständnis, dasz es für ihn eine überaus angenehme pflicht ist, sich dieser aufgabe zu unterziehen; er kann sich dem wohlthuenden gefühl, das vorliegende werk fast uneingeschränkt loben zu dürfen, ohne rückhalt hingeben; er empfindet es gerne als seine obliegenheit, dasselbe, wie es das verdient, auf das wärmste zu empfehlen, und ist sich zugleich bewust, dasz, indem er dies thut, indem er die verbreitung des buches nach seinen kräften befördert, er nur der sache selber, dem studium der französischen sprache und dem unterricht in derselben, vorschub leistet.

Wir haben es hier speciell mit dem auszuge aus der groszen ausgabe zu thun, wenn auch die sache es mit sich bringen wird, dasz wir hin und wieder auch diese selber in unsere besprechung hineinziehen. der erste, französisch-deutsche teil der letztern ist bekanntlich seit dem j. 1873 vollendet, seit ebenso lange auch der erste teil des auszuges; erst im sommer des j. 1880, nach der vollendung des deutsch-französischen teils der groszen ausgabe, ist auch der zweite teil des auszuges erschienen, und beide teile, zu einem bande vereinigt, bieten sich nun als ein vortreffliches hilfsmittel zum schul- und handgebrauche dar. die drucklegung beider teile der groszen ausgabe hat 12 jahre (1868—1880) erfordert. eine ungefähre vorstellung von der arbeit, welche die herstellung eines guten wörterbuches veranlaszt, wird ja ein jeder von vorn herein sich machen können; aber einen richtigen begriff davon, welch ein fleisz, welch ein wissen, welche einsicht und umsicht, welch hoher grad von aufopferung, von mut und beharrlichkeit dazu gehört, um ein solches unternehmen zu beginnen und durchzuführen, den gewinnt man doch erst, wenn man in die werkstatt selber eingeführt wird, in welcher werke dieser art zum lichte heranreifen. die verlagshandlung hat in ihren verlagsberichten und in den schluszbemerkungen zu den letzten lieferungen der beiden bände uns einen flüchtigen blick in das innere eines solchen getriebes vergönnt, und wenn sie dabei die bemerkung macht, dasz die vollendung eines solchen werkes 'in der regel nur durch übermenschliche anstrengungen, durch verzicht auf die freuden des lebens und

der familie erkauft wird', so gibt gewissermaszen eine lebendige illustration zu diesen worten des nun dahingeschiedenen Littré liebenswürdige plauderei: 'comment j'ai fait mon dictionnaire', ein schriftchen, das ebenso staunen und bewunderung, wie rührung und mitleid hervorzurufen geeignet ist, bewunderung dessen, was menschliche arbeitskraft zu leisten vermag, mitleid mit dem träger der unendlichen mühen und quälereien, die untrennbar damit verbunden sind. wohl glauben wir es den verfassern unseres werkes, wenn sie sagen, dasz solche werke überhaupt schwerlich das licht der welt erblicken würden, wenn jeder autor von vorn herein wüste, welche Herkulesarbeit er unternimmt, und wohl vermögen wir ihnen nachzuempfinden, wenn sie in der schluszbemerkung zur letzten lieferung bekennen, dasz sie den gefühlen nach in der lage jener arbeiter von Göschenen und Airolo seien, die sich nach dem fall der letzten scheidewand im St. Gotthardt-tunnel in die arme fielen. nachdem aber die arbeit vollendet ist, mögen die auszenstehenden wohl das motto umkehren, das dem werke vorgesetzt ist. dem fleisze der preis! die verfasser haben in der that ein werk geschaffen, dessen bedeutung über den bereich einzelner fachkreise hinausreicht, ein nationales werk, das jetzt in seinem besitze zu wissen unser ganzes volk mit genugthuung erfüllen darf.

Referent kann wohl voraussetzen, dasz die gröszere ausgabe sich in den händen aller fachgenossen befindet. die vorzüge dieses lexikons sind so vielfältige, dasz es in der that für jeden lehrer der französischen sprache, für jeden, der sich wissenschaftlich mit derselben beschäftigt, als ein fast unentbehrliches handbuch bezeichnet werden musz, dasz aber auch diejenigen, die nur praktische gesichtspunkte verfolgen, nach keinem bessern gleichartigen werke greifen können. schon der reichtum seines wortschatzes — das wörterbuch der académie enthält c. 35000 artikel, Littré 80000, Sachs im französisch-deutschen teile c. 100000, im deutsch-französischen 225000 artikel — stellt es auszer concurrenz mit jedem andern wörterbuch, welches, gleich ihm, das gesamtgebiet der sprache umfaszt, macht aber auch den gebrauch besondere fächer und wissenschaften behandelnder wörterbücher in den meisten fällen unnötig. dazu kommt die genaue bezeichnung der aussprache jedes einzelnen wortes, die bei der sorgsamkeit, mit der sie durchgeführt ist, mit der z. b. bei den einzelnen worten in allen streitigen fällen die französischen autoritäten und deren von einander abweichende meinungen citiert werden, bei der akribie, mit der die angaben über die quantität der vocale geboten werden — wohlgemerkt für ein deutsches ohr, das durch gewisse laute eben anders afficiert wird als ein französisches ohr (vgl. schluszbemerkung zum ersten teil s. VII; dazu auch H. Storm englische philologie s. 16) — ein nachschlagebuch geschaffen hat, das wertvoller für uns ist, als die französischen die aussprache speciell behandelnden werke etwa von Dupuis oder Malvin-Cazal. dazu kommen eine reihe weiterer vorzüge, die ja

bereits allseitige würdigung gefunden und das urteil über das werk festgestellt haben. es gibt kein anderes beide sprachen umfassendes wörterbuch, das dem Sachsschen an die seite gestellt werden könnte. es steht hors de pair. für die zwecke des hand- und schulgebrauchs nun haben die herren herausgeber dies gröszere werk einer verkürzenden umarbeitung unterzogen. der begriff eines schulwörterbuches einer modernen sprache läszt sich sowohl was die auswahl des wortschatzes wie die behandlung der einzelnen worte betrifft, nicht so leicht umgrenzen, wie der eines schulwörterbuches der alten sprachen. der kanon der alten autoren, der für die schulen in betracht kommt, steht so ziemlich fest, der wortschatz der in betracht kommenden werke ist gegeben, und wenn man den kreis etwas weit zieht, wird man ohne zu viel mühe ein für das bedürfnis der schule ausreichendes lexikon herstellen können. so beschränken sich die beliebten wörterbücher von Heinichen für die lateinische sprache und von Benseler für die griechische sprache auf eine bestimmte anzahl auf dem titel angegebener autoren, und zwar mit der einschränkung 'soweit sie auf schulen gelesen werden'. ganz anders steht die sache bei einer modernen sprache, speciell der französischen. welches sind die schriftsteller, die für die schullectüre in betracht kommen? ein auch nur einigermaszen fester kanon hat sich bisher nicht herausgebildet, und überblickt man die verschiedenen chrestomathien, etwa die von Herrig, Ploetz, Baumgardt, Süpfle, Hölder, Kreyssig, Weisser, oder sammlungen wie die Goebelsche, die Weidmannsche oder die unter Beneckes redaction im verlage von Velhagen u. Klasing erscheinende, so ergibt sich das resultat, dasz so ziemlich die ganze französische litteratur vom entstehen des modernen französisch bis zur heutigen zeit, von Descartes und Pascal bis auf Victor Hugo und Cherbuliez für ein französisches schulwörterbuch zu berücksichtigen ist. und wenn dies wörterbuch nicht der schule allein dienen, sondern auch über dieselbe hinaus als handwörterbuch ein brauchbares nachschlagemittel im praktischen leben verwendung finden will, so erweitert sich der umfang des aufzunehmenden materials wiederum um ein ganz beträchtliches. auf der andern seite freilich ist es ja klar, irgendwo wird man den strich ziehen müssen, es ergeht eben hier wie sonst auch, sunt certi denique fines, quos ultra citraque nequit consistere rectum. wenn wir auf diese bei einem schul- und handwörterbuche zu überwindenden schwierigkeiten besonders aufmerksam machen, so geschieht es, weil wir der meinung sind, dasz gerade das Sachs-Villattesche lexikon sie besonders glücklich überwunden, zwischen dem zuviel und zuwenig die richtige mitte getroffen hat. es wird bei beurteilung desselben einmal das verhältnis zu betrachten sein, in welchem dasselbe zu der gröszern ausgabe steht, sodann wird es zu vergleichen sein mit denjenigen wörterbüchern, als deren specieller concurrent es auftritt, etwa denen von Thibaut, Molé, Ploetz.

Zunächst also einige worte über den 'groszen Sachs' und den

'kleinen Sachs' (die wir mit S und s bezeichnen wollen). durch welche reductionen ist der grosze zum kleinen geworden? S enthält im französisch-deutschen teile 1630, im deutsch-französischen 2119, zusammen also 3749 seiten; s dagegen 736 bzw. 905, im ganzen 1641 seiten; dem äuszern umfange nach ist also die kleinere ausgabe auf etwas mehr als die hälfte beschränkt worden. dasselbe verhältnis ergibt sich abschätzungsweise in bezug auf die anzahl der aufgenommenen artikel. so enthält beispielsweise der buchstabe P in S ca. 9260 stichworte, derselbe buchstabe in s ca. 4430 worte. der ganze französisch-deutsche teil von S enthält nach der angabe der verlagshandlung etwa 100000 artikel; für den französisch-deutschen teil von s wird man demnach auf etwa 47000 bis 48000 artikel schätzen können. weggefallen sind nun in s die seltener vorkommenden wissenschaftlichen und rein technischen wörter (obgleich namentlich dem bedürfnis der realschule durch beibehaltung naturwissenschaftlicher und der chemie entlehnter wörter rechnung getragen ist), weggefallen sind ferner die ganz veralteten wörter sowie der gröste teil der der niedrigsten volkssprache und dem argot angehörigen wörter. die fremdwörter sind nicht in dem ausgedehnten masze berücksichtigt worden wie in S, von den der geschichte, geographie und mythologie angehörigen eigennamen haben nur die wichtigeren berücksichtigung gefunden. vergleichen wir, um das verhältnis beider ausgaben nach dieser richtung hin zu veranschaulichen, zwei beliebig herausgegriffene partien. von den ersten 100 artikeln des buchstabens P beispielsweise, welche S gibt, fehlen in s 63. und zwar sind es zunächst einige worte, die, da sie in verschiedener schreibweise vorkommen, in S jedesmal als besondere artikel aufgeführt werden, während sie in s nur in einer schreibart aufgenommen sind; es sind: pacfond und packfond = packfong; pact und pache = pacte; pæon = péon; pagaye = pagaie; — ferner das veraltete wort paction; — die selten vorkommenden pacaret (für xeres, sherry), pachalesquement (neubildung = voluptueusement), pacifère, pactoliser (gelehrte bildungen), die fremdwörter padi(s)chah und packet (= paquebot); die der pöbelsprache angehörigen paffer und paffier; — aus der gauner- und diebssprache: pacant, paccin, paclin pac(que)lin, pac(que)linage oder pasquelinage, pac(que)liner, pac(que)lineur; — aus der kirchengeschichte: paganisant; — die folgenden worte gehören dem bereich der technik oder wissenschaft an, und zwar dem gebiet des seewesens, des fischereigewerbes: pacolet, (en) pagale, pagayeur, pacquage, pacquer; der musik: pa; der mineralogie: paco; der eisenindustrie: pacquet; der physik: pachomètre, pachométrie, pachométrique; der pathologie: pachyblépharose, pachychymie, pachyméningite; der zoologie: pachygastre, pachyglosses, pachyrhynchides, pachytrique, pasquire, padda, padère, pædère, paganelle, pachmina; der botanik: pacanier, pachirier, pachyphylle, paderolle, pædérie; — endlich von geographischen und historischen eigennamen: Pacaudière, Pache, Pachymère, Pacolet,

Pacome, Pacuvius, Paer, Paësiello, Paestum, pagaseen, Pagases. man sieht, es handelt sich hier durchweg um speciell gelehrte oder speciell technische worte, um worte die man weder in der schule noch im gewöhnlichen leben, falls man nicht gerade specialzwecke verfolgt, anlasz haben wird zu suchen. parallel mit dieser verminderung der zahl der aufgenommenen artikel geht die geringere ausführlichkeit, mit der die einzelnen artikel in s behandelt sind. was S jedoch nach dieser richtung hin mehr hat, das sind im ganzen nur die zahlreicheren beispiele zu den einzelnen bedeutungen, die vollständigere aufzählung der an die einzelnen bedeutungen sich anschlieszenden redensarten, sprichwörter, historischen beziehungen, ἅπαξ εἰρημένα, sowie endlich die anwendungen des wortes in den verschiedenen fächern der technik. im übrigen aber führt s die verschiedenen bedeutungen eines wortes in derselben gliederung und — der beste beweis, dasz die beschränkung sich in keinem falle auf das wesentliche bezieht — auch in derselben nummerzahl wie die gröszere ausgabe vor. so geben, um einige ausführlichere artikel anzuführen, den verschiedenen gebrauch von aller S und s in 36 nummern; prendre gibt S als v. act. in 40, als v. n. in 8, als v. pr. in 8, als subst. in 1, zusammen 58 nummern, s in ebenso vielen; faire beide ausgaben in 76 nummern. weggeblieben ist in s die in der gröszern ausgabe einem jeden längern artikel vorgedruckte, das auffinden der gewünschten bedeutung wesentlich erleichternde inhaltsübersicht. man mag dieselbe in s vermissen, doch ist sie schon um deswegen zu entbehren, als ja durch die vorgenommene reduction des inhaltes die länge des artikels, welche die inhaltsübersicht veranlaszte, nicht mehr vorhanden ist. — Wesentlich beschränkt sind in s die synonymen, die in S gerade in besonderer ausführlichkeit behandelt sind. während wir z. b. in den ersten 800 worten des buchstabens P synonymisch zusammengestellt finden die worte pacage (pâtis, pâture, pâturage), pacificateur (médiateur), pacifier (calmer), pacifique (paisible), pacte (marché, traité), paiement (acquit), païen (gentil), paire (couple), pâle (blafard, blême, livide), palier (repos), palingénésie (renaissance, régénération), pallier (voiler, déguiser, dissimuler), palpation (toucher), palper (manier, toucher), pâmer (se pâmer, pâmoison), pâmoison (évanouissement), panégyrique (éloge), pantalon (culotte), papelard (patelin); wird in s nur bei paire auf couple verwiesen und bei palper auf manier (wo mit diesen beiden toucher und tâter zusammengestellt sind). dasz in dieser für schulen berechneten ausgabe die synonymen in deutscher sprache erläutert sind, kann nur billigung finden. von antonymen scheinen in s dieselben wie in S aufnahme gefunden zu haben; in dem erwähnten abschnitt finden wir in s wie in S gegenübergestellt pacifique — guerrier; paisible — contentieux; palefroi — destrier; panne — gros bout oder tête du marteau. auch die homonymen sind nicht wesentlich beschränkt; auf demselben raume gibt s zu pair die homonymen père und perds von perdre, S fügt noch das veraltete

adjectivum pers hinzu; ebenso ist zu paix auszer dem in s angegebenen paît von paître in S noch pet hinzugefügt, was übrigens misliebiger verwechselungen halber gerade aus rücksichten der bienséance, die zu seiner tilgung geführt haben, hätte aufnahme finden können.

Zu verhältnismäszig den meisten ausstellungen gibt wohl in der gröszern ausgabe die behandlung der etymologie anlasz, insofern man hier bisweilen ein bestimmtes, consequent durchgeführtes princip vermiszt. dies gilt weniger für diejenigen fälle, in denen die bildung des französischen wortes in regelmäsziger, organischer weise vor sich gegangen ist, obgleich man auch hier in manchen fällen wünschen möchte, ein anderes verfahren eingeschlagen zu sehen. denn mourir ist doch nicht, wie die betreffende etymologische notiz angibt, aus mori entstanden, ebenso wenig wie suivre aus sequi oder offrir aus offerre; es wäre vorzuziehen gewesen, wenn bei diesen und ähnlichen worten überall in gleicher weise verfahren worden wäre, wie etwa bei pouvoir, wo die notiz lautet: 'b. l. potēre = posse', oder bei vouloir: 'b. l. volēre für velle'; dem entsprechend hätte bei être nicht einfach essere angegeben werden müssen, sondern 'essere für esse', ebenso bei mourir: 'moriri für mori', bei suivre: 'sequere für sequi' usw. ein gleiches gilt beispielsweise für die substantiva mit beweglichem accent. für worte wie empereur, jongleur u. dgl. waren als stammformen nicht anzugeben imperator, joculator, sondern imperatorem, joculatorem; dann war zu sire als stammwort senior, zu seigneur dagegen seniorem zu setzen, während jetzt bei beiden senior steht; dann war auch zu pâtre als stammwort pastor, zu pasteur aber pastorem, ebenso zu chantre cantor, zu chanteur cantorem zu setzen, während jetzt bei chanteur und pasteur auf cantor und pastor verwiesen ist, bei den aus den nominativformen entstandenen chantre und pâtre aber die etymologische notiz ganz fehlt. ebenso fehlt eine solche bei dem aus traditor entstandenen traître. anderseits ist bei sauveur nur das nfrz. sauver angegeben; aber sauveur ist doch keine neubildung aus dem thema des verbums etwa wie mangeur, parleur, traiteur, sondern organisch aus salvatorem entstanden (afrz. salverres, salveor). auch die behandlung der streitigen ableitungen ist keine gleichmäszige. zu abri wird einfach (nach Mahn und Littré) lt. apricus angegeben, während Diez, der doch gewichtige gründe dagegen vorführt und vielmehr ein ahd. bi-rîhan, decken, vorschlägt, daneben auch an bergan, praes. birgu denkt, hier gar nicht erwähnt wird. meist werden allerdings in solchen streitigen fällen, was offenbar das richtigere ist, die verschiedenen ansichten der forscher besonders aufgeführt, so z. b. zu lingot: 'Littré lt. lingua; Génin: engl. ingot'; doch findet sich hier häufig die ungleichmäszigkeit, dasz die vermutlichen stammformen nur zum teil wörtlich angeführt werden, während zum andern teil nur ein hinweis auf die betreffende sprache geboten wird; so heiszt es z. b. bei sournois: 'Diez klt. od. lat. taci-

turnus, Scheler lt. surdus', oder zu lambeau: 'lt. lamberare od. dtsch.' [dasz Diez auch gegen diese ableitung polemisiert, wird nicht erwähnt]. am wenigsten folgerecht aber verfährt S in bezug auf die herkunftsangaben derjenigen worte, die aus einer der romanischen schwestersprachen als schon fertige worte vom französischen übernommen sind, oder die aus einer der germanischen sprachen herstammen. wir weisen das an einigen aus dem italienischen und dem deutschen übernommenen worten näher nach. in bezug auf die dem italienischen entlehnten worte hätte es genügt, das fremdwort in seiner eignen form aufzuführen, daneben im falle eingetretener modificationen auch dessen bedeutung anzugeben, bzw. auch noch die ableitung hinzuzufügen. aber S befolgt hierbei durchaus kein festes princip. zuweilen wird die italienische form nebst verdeutschung gegeben, so z. b. zu baldaquin: 'it. baldachino: aus Bagdad'; oder zu alarme: 'it. all' arme! zu den waffen'; aber man sieht den grund nicht ein, warum dies unterblieben ist z. b. bei alerte, wo es nur heiszt: 'it. all' erta', während doch mit ebenso gutem grunde wie bei all' arme die verdeutschung hinzuzufügen gewesen wäre 'auf der hut', und am besten auch noch die ableitung 'von lt. ergere = erigere'. denn zuweilen wird eben statt der verdeutschung die ableitung des italienischen wortes gegeben; so heiszt es zu svelte: 'it. svelto von lt. exvellere', so zu modèle: 'it. modello von lt. modus'; warum geschieht dies aber nicht durchweg? bei parapet heiszt es nur 'it. para-petto', warum ist hier nicht gleichfalls hinzugefügt 'vom lt. parat pectus'? bei bagne heiszt es nur: 'it. bagno', warum fehlt der zusatz: 'von lt. balneum'. zuweilen dagegen fehlt umgekehrt die angabe des italienischen wortes, und wir erhalten nur dessen lateinische (oder sonstige) wurzel. so heiszt es zu sentinelle: 'it. von lt. sentina' statt vielmehr: 'it. sentinella von lt. sentina'; so zu bourrasque: 'it. von lt. boreas', während es heiszen sollte: 'it. burrasca von lt. boreas'. ja in einigen fällen wird nicht nur das italienische, sondern auch dessen wurzelwort unterdrückt und ein ganz allgemeiner hinweis gegeben, wie es zu sequin heiszt: 'it. vom ar.' statt: 'it. zecchino von ar. sekkah münzstempel'. noch weniger ist es zu billigen, wenn auch die angabe, dasz das wort durch vermittelung des italienischen in die sprache gekommen ist, unterdrückt wird. so heiszt es zu valise einfach: 'lt. vidulus' statt: 'it. valigia von lt. vidulus'; so zu affidé: 'lt. fidere' statt: 'it. affidato von lat. fidere'; so zu artichaut: 'ar. ardischauki erddiestel' statt: 'it. articiocco vom ar. ardischauki'. am wenigsten aber dürfte man sich damit befreunden, wenn in solchen fällen nur ganz allgemein angegeben wird, aus welcher sprache die (nicht mitgeteilte) wurzel des (aus dem italienischen übernommenen, als solches aber nicht bezeichneten) französischen wortes stammt; wie z. b. bei camérier, wo es einfach heiszt: 'lt.' statt: 'it. cameriere von lt. camera'. wie inconsequent das angewandte verfahren, kommt recht deutlich zur anschauung bei den parallelbildungen artisan und partisan. da

heiszt es zu artisan: 'b. l. artitianus; lt. ars', dagegen zu partisan: 'it. partigiano'. in der mehrzahl der fälle jedoch wird das einfachste verfahren eingeschlagen und ein bloszes 'it.' hinzugefügt; und doch ist nicht abzusehen, warum, wenn es bei modèle heiszt: 'it. modello von lt. modus', man sich z. b. bei balcon mit dem einfachen 'it.' begnügt hat, statt vielmehr zu geben: 'it. balcone von ahd. palcho balken'. und ebenso wenig ist abzusehen, warum bei einer anzahl von hierher gehörigen worten wie z. b. bei calme, batifoler, casaque jede etymologische angabe fehlt. ebenso kann man sich wundern, warum zu barcarolle angegeben ist: 'it. barca' und nicht vielmehr direct barcarola; und wenn endlich zu cartel statt der etymologischen notiz die verweisung auf carte gegeben ist, so wird dadurch der irrtum erregt, dasz man es mit einer neubildung von einem französischen thema zu thun hat, während es doch nur das it. cartello in französierter form ist. — Auch die behandlung derjenigen ableitungen, welche auf deutsche stämme zurückführen, ist keine gleichmäszige. bekanntlich handelt es sich dabei einmal um diejenigen worte, die aus dem neuhochdeutschen in die französische sprache aufnahme gefunden und dabei eine ziemlich willkürliche umbildung erlitten haben, um worte wie choucroute, brandevin, lansquenet, loustic, bitter, sabretache, frichti und ähnliche. sodann kommen in betracht diejenigen weit zahlreicheren worte, die schon aus früheren formationen der deutschen sprache her, zum teil durch vermittelung des mittellateinischen, in die französische sprache eingedrungen sind. wir meinen nun, die etymologische notiz in S hätte ersichtlich machen müssen, welcher dieser beiden schichten das betreffende wort angehört. das ist aber leider nicht der fall, im gegenteil ist die ungleichmäszigkeit in der form dieser notiz nur geeignet, eine irrtümliche meinung in dieser beziehung hervorzurufen. wenn wir z. b. die etymologischen angaben in folgenden drei wortreihen mit einander vergleichen: 1) bivouac: 'dtsch. beiwacht'; havresac: 'dtsch. hafersack'; fifre: 'dtsch. pfeifer'; 2) fard: 'dtsch. farbe'; esquiver: 'dtsch. scheuen'; bru: 'dtsch. braut'; 3) harangue: 'ad. hring'; fauteuil: 'ad. faltstul'; esturgeon: 'ad. sturio'; bière: 'ad. bara'; — musz da nicht der irrtum erweckt werden, dasz wie havresac und bivouac auch fard, esquiver, bru aus dem modernen deutsch stammen im gegensatz zu dem aus dem althochdeutschen entnommenen harangue, fauteuil, esturgeon, bière? und doch stehen die beiden letzteren wortreihen sich hinsichtlich ihrer abstammung vollkommen gleich. die schon oben hervorgehobene inconsequenz, bei einem teile der wörter das wurzelverwandte wort (wenn auch oft nur in seiner neudeutschen form), hinzuzufügen, bei einem andern teile dagegen nur den allgemeinen hinweis auf die sprache, der es entnommen, zu geben, kehrt auch hier wieder. so finden wir zu blanc: 'dtsch. blank', dagegen bei wörtern wie bride, navrer, honnir, quille, grincer ein einfaches 'dtsch.'. dasz bride von ad. brittil (gebisz am zaum), navrer von

ad. nabagêr (bohrer), nord. nafar, honnir von ad. hônjan (höhnen), quille von ad. kegil, grincer von ad. gremizôn herstammt, das liegt doch nicht etwa mehr auf der hand als dasz blanc und 'blank' wurzelverwandt sind? eine inconsequenz anderer art ist es, wenn bei einer anzahl anderer wörter auf das mittellat. durchgangswort (und auch dies wieder teils mit, teils ohne verdeutschung) statt auf das deutsche stammwort verwiesen wird. so heiszt es zu bedeau: 'b. l. bedellus büttel', während doch bedellus auf ad. butil zurückführt; ebenso heiszt es zu bois: 'b. l. buscus' (dies wort ohne verdeutschung), während doch auf ad. buwisc, buisc baumaterial zurückzugehen gewesen wäre. worte dieser art hätten wir alle behandelt gewünscht wie etwa fief, zu welchem die etymologische notiz lautet: 'b. l. feudum von ad. fihu = vieh'. wie man sieht, ist in diesem falle das wort fihu noch besonders mit 'vieh' übersetzt. eine solche übersetzung wäre namentlich da am platze gewesen, wo die altdeutsche wurzel im neuhochdeutschen verloren gegangen oder doch bis zur unkenntlichkeit verändert worden ist. das ist aber leider nicht durchweg geschehen, und so finden wir zwar einerseits guère: 'mittelhochdtsch. weiger viel, andere dtsch. gar'; targe: 'Scheler ad. zarga verteidigung; terne: 'ad. tarni verschleiert'; trappe: 'ad. trapo schlinge'; anderseits aber gagner: 'ad. weidanjan'; gâteau: 'ad. wastel'; gâtine: 'ad. wastjan'; gonfalon: 'ad. guntfano' usw. zuweilen ist die etymologische notiz ganz ausgeblieben, z. b. bei choisir, wo nur auf choix verwiesen ist. war denn die herleitung von kausjan oder kiusan so sehr unsicher? endlich erwähnen wir noch, dasz zuweilen als wurzelverwandt worte angegeben werden, die kaum noch als deutsch zu bezeichnen sind, so zu blesser: 'dtsch. bletzen', was doch wohl nur mundartlich vorkommt (statt mhd. bletzen = flicken), und gar zu beffroi: 'dtsch. bellfried' (statt mhd. bercfrit: 'einfriedigung auf einem berge, bollwerk').

Die angeführten beispiele werden genügen, um das urteil zu begründen, dasz der etymologische teil von S an manchen mängeln leidet. offenbar sind die meisten derselben veranlaszt durch das streben nach gröstmöglicher kürze, aber dabei ist die grenze der möglichkeit überschritten worden. bei einer hoffentlich in nicht zu langer zeit notwendig werdenden neuauflage werden sich verfasser und herausgeber der verpflichtung nicht entziehen können, der etymologie einen etwas gröszern raum zu gestatten, in der ganzen anlage des sonst so trefflichen werkes liegt diese consequenz begründet; das werk selber wird den autor zu dieser erweiterung zwingen, damit auch der etymologische teil desselben auf die höhe der übrigen gebracht wird. für jetzt musz man sagen, dasz in bezug auf die behandlung der etymologie selbst das kleine handwörterbuch von Ploetz (2e aufl.), das ja sonst in keiner weise mit S zusammengestellt werden kann, ihm den vorrang abläuft. was nun das verhältnis von S zu s nach dieser seite hin anbetrifft, so sind die ohnehin schon so kurzen notizen von S in s noch weiter ver-

kürzt worden. wir können das nicht billigen, und auch die art und weise nicht, in der es geschehen. Ploetz hat mit groszer pädagogischer einsicht gehandelt, indem er trotz der übergroszen knappheit seines wörterbuchs in allen andern beziehungen gerade dem etymologischen teil eine gewisse ausführlichkeit gab. in der schule selber kann ja auf die etymologie gar nicht oder fast gar nicht eingegangen werden; dem schüler aber, der bei seiner häuslichen präparation ein wörterbuch zur hand hat, das ihn auch auf diese sprachliche seite hinweist, fällt, fast ohne dasz er es merkt, ohne mehrarbeit, ein πάρεργον in den schosz, dessen bildender wert für die entwickelung des sprachgefühls nicht unterschätzt werden darf. dazu bedarf es aber einer gewissen ausführlichkeit, und wenn wir diese gröszere ausführlichkeit für S aus wissenschaftlichen gründen verlangen, so führen bei s pädagogische gründe zu derselben forderung. s hätte in dieser beziehung hinter S nur durch möglichste beschränkung der zweifelhaften und streitigen etymologien zurückzustehen. auszerdem aber ist die art und weise, in welcher diese verkürzung in s eingetreten ist, zu äuszerlich und mechanisch. nur drei beispiele, um das zu begründen. zu étendard gibt S: 'Diez: lt. extendere; Littré, Ducange: dtsch. stand'; s dagegen: 'lt. extendere'; — zu regretter S: 'lt. requiritari; Diez: dtsch. gretan, Mahn u. a. gratus'; s nur: 'lt. requiritari'; — zu trêve S: 'b. l. treuga von ad. trewe (treue); s: 'b. l. von ad. treue'.

In bezug auf die aussprache ist S unbestritten vortrefflich, schon wegen der Langenscheidtschen aussprachebezeichnung, die das menschenmögliche leistet, um die augen des lesers in ohren zu verwandeln; man könnte auf diese aussprachebezeichnung jenen vers Brébeufs anwenden:

> cet art ingénieux
> de peindre la parole et de parler aux yeux,
> et par des traits divers de figures tracées
> donner de la couleur et du corps aux pensées.

ebenso sehr schätzenswert aber ist S wegen der ungemeinen genauigkeit, mit der in allen irgendwie zweifelhaften fällen auf die autoritäten zurückverwiesen wird. nach dieser richtung nun hin kann es nur durchaus gebilligt werden, wenn s die verweisung auf die quellen unterdrückt, auf einzelheiten nicht eingeht und sich mit der angabe der regelmäszigen aussprache begnügt, höchstens noch andeutend, dasz es daneben auch andere aussprachen gibt. einige wenige beispiele mögen das erläutern. zu bayer gibt S: Poitevin: bäe-ie′; Malvin-Cazal, Landais: ba-ie′; Lesaint, Laveaux: be-ie′, was auch nach Littré besser; — s dagegen gibt einfach: be-ie′. ferner zu cep S: meist: ßäe, pl. (8)b [verweis auf die regel über die bindung] ßäes . . .; einige sg. ßäep, wenn alleinstehend oder am ende eines satzes; Littré immer ßäep vor folgendem vocale, sonst ßäe; Malvin-

Cazal immer ßäep, in 3) [d. h. in der bedeutung fesseln] aber ßäe; im 16n saec. sprach man den sg. stets ßäep; — in s: meist ßäe, pl. ßäes . . . (8) b. vor folgendem vocal ßäep. — Endlich zu altier, -ère S: Feline, Malvin-Cazal, Littré: ăl-tie' ‖ -tiä'r; Boileau art poétique III 113, nach d'Olivet: m. -tiä'r, doch Boileau, Lutrin I 7 wie Littré; s dagegen: ăl-tie' ‖ -tiä'r; Boileau auch im m. -tiä'r. vielleicht hätte im letztangeführten beispiele in s auch die verweisung auf Boileau, da dadurch die meinung erweckt wird, als habe man bei diesem schriftsteller stets 'tiä'r' auszusprechen, unterbleiben können, zumal man die angeführte stelle aus dem art poétique ja auch als eine rime pour l'oeil ansehen kann.

Das sind also im ganzen die veränderungen, durch welche aus der gröszern ausgabe die kleinere entstanden ist. referent hat sich bei aufführung derselben auf den franz.-deutschen teil beschränkt, um das masz dieser besprechung nicht allzu sehr auszudehnen, und weil auch bei der reduction des deutsch-französischen teils dieselben grundsätze obgewaltet haben.

(fortsetzung folgt.)

Posen. H. Zeterling.

40.

DAS GRIECHISCHE PENSUM DER UNTERTERTIA.

(letzte erwiderung.)

Die frage über das pensum und die behandlung des griechischen unterrichts in tertia, welche der unterzeichnete, durch wunderliche vorschläge W. Vollbrechts in dieser zeitschrift 1882 s. 234 f. veranlaszt, ebenfalls in dieser zeitschrift 1883 s. 1 ff. erörtert hat, ist inzwischen in einer auch für Vollbrecht wohl nicht miszuverstehenden weise erledigt worden durch die 'allgemeinen bestimmungen über die abgrenzung der lehrpensa' nebst den dazu gehörigen bemerkungen. das nunmehr erschienene früher angekündigte lesebuch aus Xenophon von W. Vollbrecht ist fast gleichzeitig vom unterzeichneten in der zeitschrift 'gymnasium' und von Bachof in der 'philologischen rundschau' beurteilt oder genauer gesagt, als zu schwer und unmethodisch verurteilt worden. es ist daher überflüssig, zur sache selbst noch ein wort zu verlieren.

Dagegen sieht sich der unterzeichnete genötigt, protest zu erheben gegen den ton, mit welchem hr. Vollbrecht kürzlich in seiner replik in dieser zeitschrift 1883 s. 102 ff. die erörterungen des unterzeichneten angegriffen hat. Vollbrechts replik erweist sich lediglich als ein buchstabengefecht, welches an der sache selbst nichts ändert. er erachtet es für angemessen von 'unrichtigkeiten' zu sprechen, die er richtig zu stellen habe, während er in wirklichkeit nur zeigt, dasz er selbst die angegriffenen erörterungen nicht richtig verstanden hat, und sich dabei in auffällige widersprüche verwickelt.

1. Dasz Vollbrecht seine methodischen vorschläge zum teil schon vor der veröffentlichung der neuen lehrpläne mitgeteilt hat, ist mir zufällig bekannt. diese thatsache hatte ich weder anlasz zu 'erwähnen'

noch zu 'verschweigen', weil auf solche antediluvianische ansichten gar nichts mehr ankommt. thatsache ist aber, dasz Vollbrecht seine vorschläge nach dem erscheinen der neuen lehrpläne ausdrücklich aufrecht erhalten und neu begründet hat. nur gegen diesen letzten artikel konnten und durften meine angriffe sich richten.

2. Ebensowenig war es nötig für mich, zu 'erwähnen' oder zu 'verschweigen', dasz Vollbrechts aufsatz gegen das übungsbuch von Seyffert-v. Bamberg vor veröffentlichung der neuen lehrpläne geschrieben und eingesandt sei. thatsache ist, dasz Vollbrecht wiederholt auch in seinen nach jener veröffentlichung geschriebenen vorschlägen die methode und in der letzten replik s. 107—108 selbst die sätze des Bambergschen übungsbuches noch angreift. hätte er damals seine ansicht geändert, so durfte er ohnehin den artikel nicht drucken lassen. die blosze anmerkung änderte nichts an der sache selbst.

3. Wunderlich nimmt sich der vorwurf aus, dasz ich die untertertianer mit abc-schülern vergliche. jene 'verständnisvollere auffassung der untertertianer' machte ich doch nur in dem zusammenhange geltend, dasz sie den gesamtausfall von zwei wöchentlichen stunden decken und trotz desselben die schüler in zwei jahren so reif für die lectüre der secunda machen solle als dies früher in drei jahren möglich war. dasz dadurch die methode für den anfangsunterricht selbst nicht wesentlich alteriert wird, sondern dasz dieser analog jedem elementarunterricht zuerst gründlich und systematisch auch ferner zu betreiben ist, das macht doch die untertertianer noch nicht zu abc-schülern, wie mir Vollbrecht imputiert.

4. Vollbrecht erklärt es für 'unrichtig', dasz er die grammatik 'in die ecke verwiesen habe'. ich nehme mir das recht in anspruch, diesen ausdruck für ein verfahren zu gebrauchen, welches den unterricht in der formalen grammatik der hauptsache nach auf das erste semester resp. das erste jahr zusammendrängt und dann sofort die lectüre überwiegen läszt.

5. Besonderer beachtung wert sind folgende widersprüche des hrn. Vollbrecht. er sagt a. o. 1883 s. 105 folgendes: 'unrichtig gibt hr. dir. Grosser meinen vorschlag insofern wieder, als er sagt: «in III^b schon wenige monate nach beginn des unterrichts Xenophon tractieren zu wollen ist eine utopie». die einführung in die Xenophonlectüre habe ich (nemlich Vollbrecht) für das wintersemester angesetzt, also nicht (!) «wenige monate nach beginn des unterrichts», denn das ganze sommersemester (!) geht doch voraus, welches nicht immer (!) so «kurz» ist, manchmal (!) z. b. 1883 seine 20 schulwochen enthält.' und was sagte Vollbrecht dagegen in dem hauptartikel 1882 s. 238, um den es sich hier doch handelt? 'wenigstens hat es uns (nemlich Vollbrecht) bislang nie sonderliche mühe gemacht, dasselbe (pensum) in dem doch oft (!) sehr kurzen (!) und durch die pfingstferien (!) noch zerrissenen quartal von ostern bis johannis in der combinierten tertia ebenfalls in vier wochenstunden regelmäszig zu erledigen!' welche widersprüche! wo es ihm passt, ist der sommer kurz, dann wieder lang. dasz nun aber das sommersemester nicht blosz wegen des oft späten beginns, sondern auch wegen der vierwöchentlichen sommerferien nur kurz ist, und nach dem ausspruche eines hochgestellten und geistreichen schulmannes sich zum wintersemester wie die thesis zur arsis eines iambus verhält, ist bekannt. dasz ich demgemäsz übereinstimmend mit Vollbrechts erster ansicht das wintersemester in untertertia als wenige monate nach beginn des griechischen unterrichts — nemlich etwa 5 monate gegen früher 15 monate — bezeichnete, das erlaubt sich hr. Vollbrecht als 'unrichtig' hinzustellen. ja 'mit worten läszt sich trefflich streiten, mit worten ein system bereiten' usw. und diese wenigen, nemlich 5 monate nach beginn des griechischen unterrichts erachtet Vollbrecht als den geeigneten zeitpunkt, die untertertianer in die lexikalisch und gram-

matikalisch überaus schwierige, auch nicht methodisch vom leichteren zum schwereren aufsteigende lectüre seines lesebuchs aus Xenophons Cyropaedie und Hellenica einzuführen, so dasz die schüler ohne jede vorausgegangene übersetzung aus einem elementarübungsbuche qualvoll mit ganz fremden dingen und einer masse unverdauter schreibnotizen belästigt werden. eine solche methode mag allenfalls zur praktischen einführung in eine moderne sprache z. b. das englische und französische dienen. aber das erlernen der alten sprachen hat doch noch einen andern, nemlich formalen zweck.

Es ist ein eigentümlicher zufall, dasz unmittelbar vor dem letzten artikel Vollbrechts in dieser zeitschrift 1883 s. 97 ff. besonders auf s. 102—103 von Kälker eine reihe sehr beachtenswerter gesichtspunkte gegen die reformvorschläge von Perthes zur sprache gebracht werden, welche füglich sich auch gegen die methode Vollbrechts betreffend die verfrühte Xenophonlectüre in untertertia anwenden lassen.

Wittstock. Richard Grosser.

41.

NEUNTE ORDENTLICHE HAUPTVERSAMMLUNG DES VEREINS VON LEHRERN HÖHERER LEHRANSTALTEN DER PROVINZ SCHLESIEN.

Dieselbe fand am 3 april 82 in Breslau statt und wurde von dem stellvertretenden vorsitzenden dir. Meffert eröffnet (der vorsitzende dir. Reisacker war durch krankheit verhindert).

Nach erledigung der üblichen formalitäten erstattet der schriftführer dr. Thalheim (Breslau) im auftrage des vorsitzenden den bericht über das abgelaufene vereinsjahr. auf beschlusz der delegiertenconferenz in Berlin ist an das ministerium eine petition um abschaffung der protokollarischen form der zeugnisse, einführung des resultats 'bestanden' und 'nicht bestanden' und forderung eines oberlehrerzeugnisses zur anstellung an vollen anstalten, von den vereinsvorständen unterschrieben, im januar abgesendet worden. in der ascensionsfrage ist das material nach einem vorgeschriebenen schema von den anstalten der provinz gesammelt und an den referenten oberlehrer Fischer (Tilsit) geschickt. betreffs des witwenpensionsgesetzes sind petitionen an das herrenhaus (von Stettin) und an das abgeordnetenhaus (von Berlin aus) behufs aufnahme sämtlicher lehrer der höheren lehranstalten gerichtet worden; der vorstand hat seinen anschlusz an beide erklärt.

2. Aus dem cassenbericht des cassenführers, oberlehrer Gauhl (Breslau), ergibt sich, dasz der jetzige bestand 875,36 mark beträgt.

3. Zum vorort für 1882/3 wird Breslau gewählt, die bestimmung des tages für die nächste versammlung dem vorstande überlassen mit der empfehlung, dieselbe womöglich auf die tage unmittelbar nach dem osterfest zu legen.

4. Zum vorsitzenden für das nächste vereinsjahr wird dir. dr. Reisacker wiedergewählt, stellvertretender vorsitzender oberlehrer Schmidt (Breslau), die anderen vorstandsmitglieder werden wiedergewählt.

5. Oberlehrer P. Richter (Breslau) berichtet über die delegiertenconferenz und motiviert besonders diejenigen punkte, in denen die beschlüsse der conferenz von denen der vorigen versammlung abweichen. die versammlung erteilt den delegierten indemnität und erklärt sich auf den antrag des referenten bereit, zur gründung einer centralcasse einen beitrag zu geben, aus welcher die kosten der delegiertenconferenz bestritten werden sollen.

6. Oberlehrer dr. Vogt (Breslau): die neueren speculationen über die grundlagen der raumanschauung und der geometrie. nach einer darlegung der an das 11e Euklidische axiom anknüpfenden speculationen von Gauss, Riemann, Helmholtz erörterte der vortragende die tragweite derselben für mathematik und philosophie. er betonte die definitive unbeweisbarkeit des 11n axioms und die notwendigkeit, dieses selbst oder ein ihm gleichwertiges in dem axiomsystem festzuhalten. er legte den fehler dar, der gemacht wird, wenn man den dem reinen begriff angehörenden raum von mehr als drei dimensionen zur erklärung von thatsachen unserer erfahrung verwenden will. eine vorstellbarkeit der räume von nicht verschwindender krümmung ist seiner auffassung nach auch in dem Helmholtzschen sinne nicht vorhanden. vielmehr geben alle bilder des nicht-Euklidischen raumes immer nur übereinstimmung in einzelnen beziehungen, während andere, nicht übereinstimmende vernachlässigt werden. so schneiden sich in unserm perspectivischen gesichtsfelde zwei linien, welche uns in nächster nähe als parallele grade erscheinen, in zwei punkten, wobei aber schon in einiger entfernung die vorstellung der graden nicht mehr festzuhalten ist. ist nun ein nicht-Euklidischer raum nicht vorstellbar, so fällt auch die möglichkeit, ihn als gegeninstanz gegen die Kantsche theorie von raum und geometrie zu benutzen. denn dadurch, dasz man begrifflich andere raumideen herstellen kann als die uns thatsächlich gegebenen, wird nur widerlegt, dasz der raum ein reines gebilde unseres denkens sei. das aber behauptet Kant gar nicht. nach ihm ist der raum die form der äuszern anschauung, das gesetz, nach dem wir die auszenwelt ordnen; aber dieser form werden wir uns nicht ohne erfahrung bewust, wir können ihre eigenartigkeit (also auch die axiome) nicht ohne erfahrung, durch die sie geweckt und auf die sie angewendet wird, erkennen. Helmholtz (die thatsachen in der wahrnehmung, Berlin 1879) gelangt zu einer scheinbaren widerlegung der Kantschen auffassung der axiome nur, indem er eine im geiste fertig gestellte raumvorstellung der auszenwelt gegenüberstellt, in welchem falle allerdings 'die von ihr aufgestellten sätze auf die verhältnisse der wirklichen welt immer erst angewendet werden dürfen, nachdem ihre objective gültigkeit erfahrungsmäszig geprüft und festgestellt worden ist.' hält man fest, dasz nach Kant unsere raumvorstellung, obwohl sie form unseres geistes ist, nur an der erfahrung in wirksamkeit tritt, so verträgt sich die Kantsche raumtheorie sehr wohl mit der nicht-Euklidischen geometrie; anderseits aber schlieszt letztere auch keineswegs aus, dasz das, was unserm raume und unserer geometrie die eigenartigkeit gibt, ausdruck der (durch unsere sinne modificierten) natur der dinge ist. es ist demnach nach der meinung des vortragenden nicht möglich, aus dem vorhandensein der nicht-Euklidischen geometrie eine entscheidung zwischen der Kantschen und der empirischen raumtheorie herzuleiten.

7. Die neueste geschichte im unterrichte der höheren lehranstalten. ref. dr. Krebs (realgymn. am zwinger, Breslau). redner knüpfte im eingange seines vortrages an die unterm 22 september 1859 erlassene instruction für die gymnasien und realschulen der provinz Westphalen an, worin es heiszt: im ersten cursus soll betrieben werden geschichte des mittelalters und der neueren zeit bis 1815 und etwa in kurzer übersicht die politische geschichte von 1815—30 oder 1840; er wies nach, dasz der vorzügliche abschlusz, den das jahr 1815 einst für die den stürmen der revolutionszeit folgenden erschütterungen Europas geboten habe, heute, wo auch die epoche des deutschen bundes hinter uns liege, nicht mehr maszgebend sein könne. ebenso wenig könnten die rücksichten auf die stürmischen ereignisse des jahres 1848 noch bestimmend sein, da sie ja längst überholt wären von den groszen erfolgen der regierung kaiser Wilhelms, und da ein gut teil dessen, was viele patrioten des jahres 1848 erstrebt, durch die siegreichen feldzüge

des preuszisch-deutschen heeres erreicht worden sei. könne man sich wohl einen attischen epheben zur zeit des Perikles vorstellen, der bei seinem unterricht nichts von den groszthaten seiner väter bei Marathon und Salamis erfahren habe? aus diesen erinnerungen erwachse die beste kraft einer nation, und die freude am vaterlande müsse der jugend um so mehr ins herz gepflanzt werden, als die heranwachsende generation die schwer errungene machtstellung des reiches gegen die ringsum lauernden feinde zu verteidigen haben werde. eine genauere kenntnis der gegenwart, ein tieferes eindringen in die deutschen rechts- und verfassungsverhältnisse werde auszerdem das verständnis auch der vergangenheit wesentlich erleichtern. redner faszte diesen teil seiner ausführungen in eine these zusammen, deren wortlaut (mit einer von director Meffert beantragten und von der versammlung gutgeheiszenen leichten änderung) folgender war: es ist notwendig, dasz im lehrplane der höheren unterrichtsanstalten die neueste geschichte vom jahre 1815 bis auf den abschluss des Frankfurter friedens (10 mai 1871) weiter geführt werde. die anwesenden genehmigten diese these mit allen gegen eine stimme. redner gab darauf in begründung von zwei weiteren thesen zu erkennen, in welchen grenzen er sich die fortführung der neueren geschichte bis zur gegenwart denke, und welche zeiträume der geschichte des mittelalters, um bei gleichbleibender stundenzahl zeit für die dazutretende epoche zu gewinnen, kürzer zu behandeln seien. da die zeit aber schon fortgeschritten und, wie mit recht hervorgehoben wurde, ein praktischer nutzen aus einer debatte über diese vorschläge nicht zu erwarten war, so gelangten beide thesen mit zustimmung des vortragenden nicht zur abstimmung.

8. Die ferienordnung (ref. prof. dr. Stenzel, Breslau). these 1 'es ist nicht wünschenswert, dasz die groszen ferien an sämtlichen höheren lehranstalten Schlesiens gleichzeitig liegen. es ist vorzuziehen dabei die örtlichen gewohnheiten und wünsche zu berücksichtigen' wird angenommen mit dem zusatz von oberlehrer Schmidt (Breslau): jedoch ist zu wünschen, dasz die höheren schulen eines ortes dieselben ferien haben. these 2 'für gröszere städte, in denen hitze und staub im juli besonders drückend sind, sind am wünschenswertesten: 1½ woche osterferien, 5 wochen sommerferien im juli und anfang august*, 1½ woche michaelisferien und 2 wochen weihnachtsferien' wird angenommen. hiervon soll dem referenten der diesjährigen directorenconferenz mitteilung gemacht werden, mit der bitte, in dem referate den beschlusz zu erwähnen; ebenso soll das königl. provinzialschulcollegium angegangen werden, auch diese ferienordnung für Schlesien zur discussion zu stellen.

9. Auf antrag des prof. dr. Stenzel wird aus der vereinscasse der waisencasse ein geschenk von 350 mark überwiesen.

10. Zu delegierten für das nächste vereinsjahr werden prorector dr. Münscher (Jauer) und der schriftführer dr. Thalheim (Breslau) gewählt. für etwaige stellvertretung hat der vorstand zu sorgen.'

Auf antrag des oberlehrers Schmidt (Breslau) beschlieszt die versammlung, ihre delegierten zu beauftragen: 1) auf der nächsten delegiertenconferenz eine petition anzuregen um gewährung des wohnungsgeldzuschusses aus staatsmitteln an diejenigen anstalten, welche bisher den wohnungsgeldzuschusz noch nicht oder nicht vollständig haben; 2) eine petition um aufnahme aller lehrer, auch derjenigen an communalen höheren anstalten in die kategorie der unmittelbaren staatsbeamten, auf welche sich das gesetz über die fürsorge für die hinterbliebenen von unmittelbaren staatsbeamten bezieht; 3) eine petition um ausdehnung der geltung des neuen beamtenpensionsgesetzes auf alle lehrer höherer unterrichtsanstalten.

---

* wie es in Berlin bereits der fall ist.

BRESLAU. G. DZIALAS.

42.

BERICHT ÜBER DIE VERSAMMLUNG VON SCHULMÄNNERN ZU HALBERSTADT.

Die diesjährige exaudi-versammlung von schulmännern der provinz Sachsen und benachbarter gebiete fand am 21 mai 1882 zu Halberstadt unter reger beteiligung statt. die zahl der teilnehmer — unter ihnen hr. provinzialschulrat dr. Todt aus Magdeburg und ein gast aus Petersburg — betrug 60. vertreten waren die gymnasien resp. realgymnasien von Aschersleben, Bernburg, Blankenburg, Dessau, Eisleben, Halberstadt, Halle, Magdeburg, Neuhaldensleben, Quedlinburg, Sangerhausen, Wernigerode, Zerbst (das im vorjährigen bericht leider aus versehen unerwähnt geblieben ist).

Der vorsitzende der diesjährigen versammlung, realgymnasialdirector Spilleke-Halberstadt, eröffnete gegen 12 uhr die verhandlungen mit begrüszung der anwesenden und einigen worten ehrenden gedenkens an zwei im laufe des letzten jahres durch den tod abgerufene hochverehrte mitglieder, propst Bormann vom Kloster U. L. Fr. in Magdeburg und director von Heinemann in Wolfenbüttel. darauf widmete dem dahingeschiedenen propst Bormann hr. schulrat Todt noch besondere worte der erinnerung auf grund langjähriger persönlicher bekanntschaft und eines in hohem grade ehrenden urteils über wesen und wirken des verewigten, welches ihm von durchaus maszgebender seite brieflich zugegangen war. auch professor Goetze-Magdeburg gab dem gefühl des freundes und collegen warm empfundenen und beredten ausdruck. die versammlung ehrte das andenken der beiden hochverdienten männer durch erheben von den sitzen.

Hierauf teilte der vorsitzende die zur besprechung vorgeschlagenen gegenstände mit: vorschläge des director Fries-Halle 'über das memorieren lateinischer prosa' und thesen des gymnasiallehrers Aly-Magdeburg 'über die pflege eines gesunden standesgefühles als hauptaufgabe der provinzialvereine deutscher schulmänner'. die versammlung beschlosz über den ersten gegenstand zu verhandeln, den zweiten dagegen für das nächste jahr zurückzustellen.

Nun teilte director Fries in eingehendem vortrag seine 'urteile und vorschläge über das memorieren lateinischer prosa als wichtiges mittel zur förderung und belebung des lateinischen unterrichts' mit. ausgehend von den gesteigerten anforderungen des neuen lehrplanes der preuszischen gymnasien an den intensiven betrieb des lateinischen gab der vortragende unter hinweis auf prof. Ecksteins abschlieszende darstellung der entwicklung des lateinischen unterrichts einen kurzen überblick über die geschichte dieses unterrichts in den letzten jahrzehnten und bezeichnete die nachteile einer überwiegend formalistischen behandlung der sprache, zum teil mit beziehung auf urteile von Jacobs, Lattmann, Reisacker. der sprachstoff der lesebücher und schriften müsse energisch durchgearbeitet und frühzeitig ein anfang mit der verwendung desselben nicht nur bei den schriftlichen arbeiten, sondern auch durch lateinsprechen gemacht werden.

Inwiefern dieser wichtigen aufgabe geordnete memorierübungen in allen classen dienen, hat director Fries in der gehaltvollen und anregenden beilage zum programm des groszherzoglichen gymnasiums zu Eutin, ostern 1881, nachgewiesen. im auszug teilte derselbe den inhalt seiner abhandlung mit, berichtete namentlich über die geschichte der bestrebungen Ernst Ruthardts ('vorschlag und plan einer äuszeren und inneren vervollständigung der grammatikalischen methode die classischen sprachen zu lehren.' als manuscript gedruckt. Breslau 1839. 'loci me-

moriales'. Vratislaviae 1840. 'neue ausgabe der ersten schrift im jahre 1841'), empfahl die consequente durchführung der auf das memorieren bezüglichen grundsätze Ruthardts, jedoch mit zweckmäsziger beschränkung des materials, und stellte an einigen proben des im angeführten programm reichlich gebotenen lernstoffes anschaulich und gewinnend die methode dar.

Bei der dem vortrag sich anschlieszenden besprechung dankte provinzialschulrat Todt für die sehr schätzbare anregung. das memorieren prosaischer stücke müsse gegenüber dem häufig bemerkten übermasz poetischen stoffes wieder zu seinem rechte kommen und werde, wenn planmäsziges lernen von seiten der lehrer und schüler an die lectüre sich anschlösse, durch förderung unbewusten könnens einerseits entlastung bringen, anderseits zeit und fähigkeit zu umfassenderem und leichterem lesen der schriftsteller mehren, das nicht nur bei schülern, sondern auch bei studierenden und jungen lehrern jetzt mehr vermiszt werde als früher.

Realgymnasiallehrer Schneider-Halberstadt weist auf die vorteile hin, welche auch für andere unterrichtsfächer aus der sache erwachsen würden; namentlich könne der stoff auch auszerhalb der lateinischen stunden verwendet werden.

Director Fries betont noch besonders die selbstthätigkeit des lehrers, die denkende vorbereitung auf die stunde auch auf den untersten stufen und die planmäszige durchführung von sexta bis prima.

Prof. Götze will hauptsächlich in I im anschlusz an die privatlectüre freiwillig memorieren lassen; für untere stufen empfiehlt er wiedereinführung der Jacobsschen fabeln.

Director Dihle-Quedlinburg sieht mit einiger besorgnis auf die geforderten mehrleistungen bei geringerem masze der zur verfügung gestellten zeit, empfiehlt darum den umfang von grammatiken und grammatischen pensen noch mehr zu beschränken und schlägt unter hinweis auf die grosze schwierigkeit des memorierens rhythmenloser stücke, bei denen der numerus der periode den schülern meist verborgen bliebe, vor für die oberste stufe einige zusammenhängende stücke auszusuchen und daraus immer kleinere stücke für die tieferen classen heraus zu schneiden.

Director Fries erklärte die mehrfach erwähnten 'loci memoriales', die in Quedlinburg zusammengestellt sind, in ihrer art für besonders zweckmäszig, aber die ausnutzung der lectüre für diese memorierübungen doch für viel nützlicher. derselbe begegnete einigen durch director Fulda-Sangerhausen von dem natürlichen übergewicht der poesie und dem notwendigen wechsel der lectüre abgeleiteten einwänden durch die verweisung auf die immer wiederkehrenden, für die einzelnen classen verbindlichen schriften, welche als grundlage zu nehmen wären, und wurde darin noch einmal von schulrat Todt unterstützt, welcher die notwendigkeit anhaltender und eindringender verarbeitung des unmittelbar aus den werken der schriftsteller geschöpften sprachstoffes betonte, wenn die leistungen im lateinischen in der gewünschten weise sich heben sollten.

Nachdem noch oberlehrer Anz-Quedlinburg nach seinen erfahrungen beim unterricht den wert der Quedlinburger 'loci' für die praxis bezweifelt und für die unteren classen statt der vorgeschlagenen lateinischen sentenzen die pflege deutschen memorierstoffes mit ethischem inhalt empfohlen hatte, gymnasiallehrer Kohlmann-Eisleben dagegen als früherer schüler des Quedlinburger gymnasiums für die 'loci' sowie für die stilbildende kraft der regelmäszigen einprägung gröszerer und kleinerer prosaischer stücke eingetreten war, faszte der vortragende seine forderungen in folgende thesen zusammen:

I. das memorieren lateinischer prosa gehört in den kreis der dem lateinischen unterricht dienenden übungen.

II. die memorierübungen sind nach bestimmtem plane durch alle classen zu betreiben.

III. der memorierstoff ist vorzugsweise der classenlectüre zu entnehmen.

IV. für die unteren classen eignen sich sentenzen und kurze historische erzählungen.

Die versammlung nahm die ersten drei thesen mit sehr groszer majorität an, während eine entscheidung über die vierte nicht beliebt, überhaupt von der empfehlung bestimmter stoffe oder eines allgemein verbindlichen kanons abgesehen wurde. das rege interesse, mit welchem alle anwesenden den ausführungen des vortragenden gefolgt waren, erhielt noch besonderen ausdruck in dem warmen dank, den der vorsitzende im namen der versammlung dem gleich bei seinem ersten besuch mit einer so schätzenswerten gabe auftretenden neuen mitgliede der immer stattlicher aufblühenden vereinigung aussprach.

Der übrige teil der nachmittagsstunden wurde den geistigen und materiellen genüssen heiterer geselligkeit gewidmet, bis die gäste 'der gebietenden stunde gehorchen', hoffentlich — sit venia voto! — in bezug auf den wichtigen gegenstand der verhandlungen und die teilnahme an der exaudi-versammlung — et beneficii et officii memores.

HALBERSTADT. LUDWIG SCHEIBE.

(17.)

PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Brennecke, dr., ord. lehrer am gymn. in Dramburg, zum rector des progymn. in Pr.-Friedland erwählt.

Breysig, dr., oberlehrer am gymn. in Erfurt, } erhielten das prädicat
Caspar, dr., oberlehrer am gymn. in Bonn, } 'professor'.

Ditges, director des gymn. an Marzellen zu Cöln, erhielt den k. pr. rothen adlerorden mit der schleife.

Eichner, dr., oberlehrer am gymn. in Gnesen, zum director des gymn. in Inowraclaw ernannt.

Gause, dr., oberlehrer am Luisenstädt. realgymn. zu Berlin,
Giesen, dr., oberlehrer am gymn. zu Bonn,
Hedicke, dr., oberlehrer am gymn. zu Quedlinburg,
} erhielten das prädicat 'professor'.

Henke, dr., director des realgymn. zu Mülheim a. d. Ruhr, zum director des gymn. in Barmen erwählt.

Huckestein, ord. lehrer am gymn. in Recklinghausen, zum oberlehrer befördert.

von Jan, dr., oberlehrer am gymn. in Saargemünd, an das lyceum zu Straszburg i. E. versetzt.

Jungels, or. lehrer am gymn. zu Patschkau, an das gymn. in Gleiwitz als oberlehrer versetzt.

Krause, dr., ord. lehrer am gymn. in Strehlen, zum oberlehrer ernannt.

Kreutz, dr., oberlehrer am gymn. zu Danzig, als 'professor' prädiciert.

von Lehmann, oberlehrer am realgymn. zu Barmen, zum director des realgymn. in Ruhrort ernannt.

Lueck, ord. lehrer am gymn. zu Pr.-Stargardt,
Müller, F. A., ord. lehrer am gymn. in Halberstadt,
} zu oberlehrern befördert.

Münch, dr., director des realgymn. in Ruhrort, zum director des realgymn. in Barmen erwählt.
Münscher, dr., director des gymn. zu Marburg, erhielt den adler der ritter des k. hausordens von Hohenzollern.
Palmié, pfarrer zu Trebra bei Nordhausen, zum oberlehrer an der latein. hauptschule und zum inspector der waisenanstalt der Franckeschen stiftungen in Halle ernannt.
Pierson, dr. prof., oberlehrer am Dorotheenstädt. realgymn. zu Berlin,
Raabe, dr., oberlehrer am gymn. zu Kulm, } erhielten den k. pr. rothen adlerorden IV cl.
Scheibe, prof., oberlehrer am domgymn. zu Halberstadt, zum rector der klosterschule Roszleben ernannt
Schlüter, oberlehrer am gymn. zu Ostrowo, an das Mariengymn. in Posen versetzt.
Schömann, dr., ord. lehrer am städt. gym. zu Danzig, zum oberlehrer ernannt.
Studemund, dr., ord. prof. der univ. Straszburg, erhielt das officierkreuz des k. belgischen Leopoldordens.
Trosien, director des k. gymn. zu Danzig, zum provinzialschulrat in Königsberg ernannt.
Ungewitter, oberlehrer am Friedrichscolleg zu Königsberg i. Pr.,
Weber, K. G., oberlehrer am realgymn. zu Münster, } erhielten das prädicat 'professor'.
Wittich, dr. oberlehrer, zum director des realgymn. in Cassel ernannt.
Zitzschmann, dr., rector des realgymn. zu Segeberg, zum director des realgymn. in Mülheim a. d. Ruhr ernannt.

In ruhestand getreten:

Eichner, oberlehrer, prof. am gymn. zu Gleiwitz.
Foltinsky, oberlehrer am gymn. zu Landsberg a. d. W., und erhielt derselbe den k. pr. rothen adlerorden IV cl.
Henschel, oberlehrer am gymn. zu Hildesheim, und erhielt derselbe den k. pr. kronenorden IV cl.
Lange, dr., director des Friedrichsgymn. zu Breslau,
Molinsky, prof. am Mariengymn. zu Posen, } und erhielten dieselben den k. pr. rothen adlerorden IV cl.
Püning, oberlehrer am gymn. zu Recklinghausen.
Schönborn, oberlehrer, prof. am gymn. zu Krotoschin, und ward demselben der adler der ritter des k. hausordens von Hohenzollern verliehen.
Schöttler, prof. am gymn. zu Gütersloh.
Schweckendieck, director des gymn. zu Emden und erhielt derselbe den k. pr. kronenorden III cl.
Thiele, dr., director des gymn. zu Barmen, und erhielt derselbe den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.
Zielke, oberlehrer am gymn. zu Schneidemühl.

Gestorben:

Brandstäter, dr., oberlehrer prof. am städt. gymn. zu Danzig.
Hüssener, dr., oberlehrer am Wilhelmsgymn. zu Berlin, starb 50 jahr alt, am 4 märz.
Drenkmann, dr. prof., director des gymn. zu Königsberg i. d. N., endete sein leben am 11 juni.
Nöggerath, Christian, oberlehrer am gymn. zu Arnsberg, starb 76 jahr alt am 28 april.
Perthes, dr. Hermann, geh. hofrat, gymnasialdirector em., starb 13 juni zu Bonn.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(10.)
ÜBER PERTHES VORSCHLÄGE ZUR REFORM DES LATEINISCHEN UNTERRICHTS.
(schlusz.)

II. Formenlehre.

Wir untersuchen zunächst, wodurch die Perthessche formenlehre sich von den entsprechenden darstellungen der üblichen schulgrammatiken unterscheidet. da ist zuerst hervorzuheben, dasz Perthes die resultate der sprachwissenschaft mehr als das bisher üblich für die schule nutzbar zu machen sucht. die lateinische schulgrammatik wird sowohl in anbetracht der schülerkategorie, für die sie bestimmt ist, als auch mit rücksicht auf die eigenart der zu lernenden sprache selbst für die formenlehre von der sprachwissenschaftlichen forschung wohl nie den gebrauch machen können, wie er für vorgeschrittenen knaben in der darstellung einer sprache von sehr anderer entwicklung von Curtius gemacht worden ist. Perthes hat hier durch eine weise beschränkung meines erachtens das richtige getroffen. 'überall da, wo die uns vorliegende gestalt der lateinischen sprache aus einer so langen reihe sprachlicher entwicklungen hervorgegangen ist, dasz sie einem zehnjährigen knaben nicht ohne umständliche erläuterungen verständlich gemacht werden kann', bescheidet sich Perthes, die erkenntnis des richtigen durch die darstellung, die er in seiner formenlehre gibt, nur vorzubereiten. jedenfalls darf die erkenntnis des richtigen nicht durch eine falsche darstellung gehindert werden (z. r. III s. 7 ff.). und so zieht Perthes die sprachwissenschaftliche forschung nicht sowohl zur erklärung der einzelnen formen zu, als vielmehr macht er sie nutzbar zur richtigen darstellung des systems, zur gewinnung der einteilungsprincipien.

Man wird ihm beistimmen müssen, wenn er die substantiva mit rücksicht auf das genus nur in zwei classen teilt, in geschlecht-

liche (masc. u. fem.) und geschlechtslose (neutr.), statt der gewöhnlich beliebten gleichsetzung der drei genera. dem knaben erschlieszt sich dadurch das verständnis des gegensatzes in der declination der masc. und fem. einerseits und der neutra anderseits. auch die zweiendigen adjectiva und manches andere dürfte ihm so verständlicher werden. ebenso wird man es für durchaus angemessen erkennen, dasz im paradigma des verbums die formen nach praesensstamm, perfectstamm und nominalia auch äuszerlich scharf geschieden sind, so dasz die unterscheidung nach der zeitart zum obersten einteilungsprincip gemacht ist. dadurch wird sicher die erkenntnis des unterschiedes von zeitart und zeitstufe angebahnt. die namen durativum und perfectivum, die Perthes anwendet, würde ich den schülern nicht zumuten.

Kaum anfechten wird es sich ferner lassen, wenn Perthes die unterscheidung nach activ und passiv in übereinstimmung mit den resultaten der sprachwissenschaft nur als secundär gelten läszt und also nicht erst das ganze activ und dann das passiv vorführt, sondern erst den praesensstamm im activ und passiv und dann ebenso den perfectstamm. das lernen wird dem knaben dadurch nicht erschwert; eher dürfte die räumliche nähe von amo — amor; amabo — amabor die klarheit über die unterschiede der bedeutung fördern. auch wird durch diese anordnung erreicht, dasz der teil des verbums, der in jeder conjugation neu zu lernen ist, zusammensteht, während der perfectstamm, der nur einmal zu lernen ist, auch nur einmal vorgeführt wird, ohne dasz dadurch die übersichtlichkeit der paradigmata gestört würde. dadurch hat Perthes erreicht, dasz sämmtliche paradigmata der vier conjugationen auf zwei blättern übersichtlich untergebracht sind. ebenso ist es wohl ein richtiger griff, wenn der verfasser die conjugationen nicht in der gewöhnlichen reihenfolge als I—IV vorführt, sondern als *a*-, *e*-, *i*- und consonantische conjugation.

Für eine besonders gelungene partie halten wir die darstellung der sogenannten unregelmäszigen verba. dieselbe leidet in den meisten der gebräuchlichen grammatiken an dem übelstande, dasz es innerhalb der einzelnen conjugationen an zweckmäszigen durch alle vier conjugationen gleichmäszig durchgeführten unterabteilungen und damit an einer zweckmäszigen bildung von memoriergruppen fehlt. Ellendt z. b. teilt erstens nicht in allen conjugationen gleich ein, zweitens ist das einteilungsprincip nach stämmen, welches er in der dritten conjugation durchführt, nicht geeignet das memorieren zu erleichtern, um ganz davon zu schweigen, wie unwissenschaftlich es ist. man vergleiche § 104, IV. da stehen in einer gruppe vereinigt perfecta wie alui, fefelli, sustuli, emi, sumpsi, pressi, fremui, sivi, sprevi, gessi, quaesivi usw. glücklicher ist in bezug auf zusammenstellung des ähnlichen die entsprechende partie in der grammatik von Middendorf und Grüter. aber dort geht die übersichtlichkeit dem schüler ganz verloren durch die menge von unterabteilungen.

in der dritten conjugation finden sich 26 gruppen, abgesehen von der gruppe der deponentia. und so in anderen grammatiken ähnlich. einen fortschritt haben hier angebahnt die noch viel zu wenig gekannte und gewürdigte grammatik von Müller-Lattmann, die von Schweizer-Sidler und von Vaníček. im anschlusz an diese grammatiken hat Perthes eine darstellung der unregelmäszigen verba gegeben, die ebenso sehr wissenschaftlichen, als didaktischen ansprüchen genügt. da nemlich die regeln über die bildung des supinums dieser verba sich in wenigen worten ausdrücken läszt (Perthes gibt sie formenlehre § 109 in acht zeilen), so liegt die eigentliche schwierigkeit im erlernen der perfecta. die bildung der perfectstämme hat daher Perthes zum einteilungsprincip gemacht. wenn der schüler das einteilungsschema, das Perthes § 108 gibt, sich einprägt, so hat er damit eine klare übersicht über die bildung der unregelmäszigen verba aller vier conjugationen, er tappt nicht mehr blind in einem wust von unverständlichen formen herum. wenn er sich dann merkt, in welcher gruppe, in welcher nachbarschaft er das und jenes verbum gelernt hat, so ist ihm die bildung von selbst gegeben. da ferner Perthes die composita, ebenfalls in einfacher, klarer gliederung des stoffes, gesondert vorführt, so erzielt er in der behandlung der unregelmäszigen verba eine musterhafte übersichtlichkeit und klarheit. das schema, das Perthes durch alle vier conjugationen durchführt, ist folgendes:

I. verba mit stammwüchsigen perfecten
   1) mit reduplication
   2) mit dehnung des stammvocals
   3) mit unerkennbarer stammveränderung
II. verba mit zusammengesetzten perfecten
   1) mit suffix si
   2) mit suffix fui (vi — ui).

ebenso glücklich ist die einteilung der pronomina. zunächst wird jeder dem verfasser beistimmen, wenn er die bekannten neun wörter der zweiten declination mit gen. ius, dat. i den pronominibus zuzählt, während er anderseits die possessiva ihrer flexion wegen den adjectiven einreiht. die so entstandene masse von pronom. gliedert sich sofort in zwei gruppen. alle pronom. nemlich, welche mehrendig sind, haben gen. ius, dat. i. es sind das alle pronomina non personalia. diese nach form und bedeutung scharf charakterisierte gruppe zerlegt sich wieder nach der endung des nom. neutr. singul. in zwei gruppen. stellt man nemlich, wie billig, alius mit eigentlichen pronom. zusammen, dagegen ipse zu den neun adjectiven, behält ferner im auge, dasz hoc (neutr.) aus hodce entstanden ist, so ist auch die weitere scheidung nach pronomina adjectivalia (neutr. d) und pronomina adjectiva (neutr. m) durchaus gerechtfertigt und zur auseinanderhaltung der immer verwechselten bildungen des neutr. auf m und d auch in didaktischer hinsicht willkommen. angefochten vom sprachwissenschaftlichen standpunkt ist die behandlung der

dritten declination (vgl. Dorschel in zs. f. d. g. 1875 s. 230). ich kann auch von pädagogischem standpunkt hier keinen wesentlichen fortschritt entdecken. gespart wird im einzelnen nichts, und für den knaben ist das merken durch Perthes' darstellung eher erschwert, als erleichtert, weil, wie ich in der praxis zu beobachten gelegenheit gehabt habe, die verschiedenen abteilungen mit ihren unterabteilungen von den knaben verwechselt werden.

Auch die genusregeln der dritten declination sind noch keineswegs musterhaft. teils ist die fassung nicht recht glücklich, teils ist zu viel aufgenommen. das richtige scheint hier Busch getroffen zu haben in seinem anhang zum übungsbuch für quinta.

Wenig motiviert scheint es mir, wenn Perthes in der zweiten declination vom stamm (puero) ausgeht. der knabe kann mit diesem stamm nichts anfangen, er sieht ihn in den einzelnen formen ja gar nicht mehr wirksam. für ihn zerfällt die declinationsform in die endung und den dann bleibenden rest des wortes. Perthes selbst räumt das halb und halb ein, aber er will wenigstens, dasz man bei dieser zerlegung der form nicht von stamm und endung, sondern von wortstock und endung sprechen soll. ich kann mir von diesen neuen terminis nichts versprechen. selbst Richter (Jenaer litterat. ztg. 1877 nr. 21), der die vorzüge von Perthes' formenlehre warm anerkennt, nimmt an der einführung dieses terminus anstosz. ich denke der knabe soll am latein zunächst das schema einer fertigen sprache lernen, die entwicklung der sprache lernt er noch zeitig genug und viel besser am griechischen. auch für die einrichtung des declinationsschemas bei Perthes, wonach die gleichlautenden casus zusammengefaszt sind z. b.

n. v. mensae
g. mensarum
d. ab. mensis
a. mensas

kann ich mich nicht erwärmen. der knabe soll das schema der sprache am latein kennen lernen, und dazu ist es gut, dasz dieses schema in seiner vorstellung fest werde. Perthes zerstört es. überdies merkt der knabe, welcher in seinem gedächtnisbild von der ersten declination an dritter und sechster stelle mensis stehen sieht, sicherer, welche beiden casus gleichlautend mensis heiszen, als der, welcher nach dem Perthesschem schema die formen gar nicht so localisieren kann, sondern sich merken musz, welche beiden casus waren denn der form mensis im buche vorgezeichnet?

Perthes will in seiner formenlehre nur geben, was nach seiner überzeugung von den sextanern und quintanern memoriert werden musz. der schüler soll daher auf der höheren stufe neben Perthes' formenlehre noch eine gröszere lateinische schulgrammatik führen zum nachschlagen für den fall, dasz ihm formen vorkommen, über die Perthes' buch keine auskunft gibt. Perthes ist daher in seinen auslassungen ziemlich weit gegangen. so fehlen in der formenlehre

die comparative zu intra, citra, prope u. ä., die multiplicativa und proportionalia. als adverbium auf o ist nur falso angegeben. einzelheiten vermiszt man namentlich bei den verbalformen z. b. perfecta zu mederi, irasci, frui u. a. m. ebenso sind überall da angaben unterblieben, wo ein schwanken der formen zu constatieren ist.

Man sieht eine gröszere grammatik ist dem schüler neben der formenlehre von Perthes unentbehrlich. aber das bedenken, das sich dagegen erheben könnte, der knabe werde dann in seiner grammatik nicht heimisch, ist doch, glaube ich, nicht schwerwiegend. der sextaner und der quintaner benutzt seine schulgrammatik so wenig, er kann eine ganze reihe von regeln nicht wohl nach derselben lernen, dasz er so wie so nicht recht vertraut mit ihr wird.

Zum schlusz noch eine bemerkung. wenn Perthes von seinem buche sagt, es sei eine lateinische formenlehre zum wörtlichen auswendiglernen, so finde ich, dasz das buch in dieser hinsicht seinen zweck nicht erfüllt. erstens sind die regeln, wie auch Richter a. o. bemerkt, zum teil ihrer form wegen gar nicht geeignet zum auswendiglernen. dann aber, wie denkt sich Perthes die sache z. b. bei § 12? 'allgemeine endungsgenusregel für die vier vocalischen declinationen:

us und er sind mascula
feminina es, e, a,
doch dem neutrum weise zu
stets die endung um und u.'

dasz diese regel vor der erlernung der declinationen, auf die die regel sich bezieht, gelernt werden solle, wird Perthes im ernst nicht verlangen. nach der erlernung der fünf declinationen aber wird man ebenso wenig diese regel lernen lassen, deren inhalt den knaben längst geläufig ist. ähnlich verhält es sich mit andern regeln.

Indessen wird durch diese ausstellung der wert des vorzüglichen buches nicht geschmälert, da das princip des wörtlichen auswendiglernens im ernst wohl von niemand wird verteidigt werden.

Um zum schlusz noch mit einigen worten die stellung zu charakterisieren, die wir zu den methoden des lateinischen unterrichts nehmen, folgendes. der hauptzweck des lateinischen unterrichts ist, wie oben ausgeführt, für unsere zeit entschieden formale bildung. latein ist nicht ein unterrichtsgegenstand, wie irgend welche realien, sondern latein ist das bildungsmittel κατ' ἐξοχήν, soweit die intellectuelle bildung in frage kommt. dasz die ausnutzung des lateins nach dieser seite am besten nach der grammatistischen methode geschieht, ist oben dargethan. es ist daher auch kein zufall, dasz diese methode so, ohne eingehendere wissenschaftliche begründung erfahren zu haben, sich von selbst eingestellt hat.

Innerhalb dieser methode müssen nun aber allerdings nach möglichkeit alle diejenigen anforderungen berücksichtigt werden, die man stellen musz, wenn der unterricht den schülern leicht und angenehm sein soll, wenn er nicht zu einem einseitigen cultus der

verstandesbildung und austrocknung der phantasie beim schüler führen soll, wenn nicht ein leeres fachwerk von regeln ohne lebendige füllung im schülerkopf erzeugt werden soll, und wenn nicht die empfänglichkeit für den inhalt und vor allem für das verhältnis von inhalt und form zu einander abgetötet werden soll.

Es müssen also freilich die regeln grammatisch erlernt und eingeübt werden an übungsbeispielen, die form dieser sätze musz durchaus bis in ihre kleinsten teile zerlegt werden, aber man wird dabei festhalten müssen, dasz das übersetzen von inhaltslosen sätzen, die nur eine grammatische regel ausdrücken, eine freudigkeit und innere teilnahme beim schüler nicht wecken kann, und dasz das füttern mit solchen leeren sätzen die warme empfänglichkeit geradezu abtötet. man wird beim übersetzen auch bedenken, dasz die gebräuchliche und notwendige art den satz zu zerlegen, den knaben der gefahr aussetzt, zu vergessen, dasz jeder lateinsatz auch ein ganzes ist, dasz er einen rythmus hat u. dgl. hier wird man helfen durch gutes vorsprechen lateinischer sätze, die vom knaben in deutscher übersetzung zu geben sind, oder durch vortragen kleiner lateinischer erzählungen.

Endlich musz, so sehr die übungsbücher in sexta und quinta der grammatik dienen müssen, doch festgehalten werden, dasz sie zugleich vorbereitung zur lectüre der schriftsteller sein sollen und also frühzeitig gröszere perioden und zusammenhängende schwerere lesestücke bieten müssen.

Wir kommen zum vocabellernen. die heutige methode fordert hier zunächst die grammatische anordnung, wie sie in den gebräuchlichen vocabularien ja durchgeführt ist; die grammatische anordnung musz aber die nach den lesestücken in sich aufnehmen (bei Perthes findet das umgekehrte statt). bei aller grammatistischen behandlung auch des vocabellernens darf aber dem schüler auch nicht das gefühl verkümmert werden dafür, dasz er lebendige sprache lernt. und da verdient, wie oben ausgeführt, Perthes berücksichtigung der etymologie entschieden nachahmung. endlich ist wohl schon von quarta ab die synonymik zu pflegen. schon oben ist gesagt, dasz das erlernen der vocabeln nicht ein aufnehmen von hülsen ohne kern sein darf, wenn die freudigkeit beim lernen gewahrt sein soll, dasz man die worte inhaltlich erklären soll, dasz namentlich das ohr des schülers in mitleidenschaft gezogen werden musz und dasz der lehrer hier durch vorsprechen das meiste zu leisten hat.

Endlich ein wort über die erlernung der formen. ich habe schon oben angedeutet, dasz die einseitige durchführung eines principes, wie das Perthes auch versucht hat, nicht das richtige ist. vielmehr musz der gerade vorliegende stoff die methode bestimmen. soll ich die schüler den wert und die anwendung der einzelnen casus lehren, so kann ich das nicht anders als inductiv. ich gebe deutsche sätze, wir finden gemeinschaftlich die casus heraus und ordnen sie. will ich nun weiter die lateinischen formen dieser casus lehren, so

ist es meines erachtens zwecklos erst eine menge sätze lateinisch vorzuführen, sie vorzuübersetzen usw., wie Perthes will, sondern diese formen, welche zu den entsprechenden deutschen formen in gar keinem andern verhältnis stehen, als jede lateinische vocabel zu der entsprechenden deutschen, werden einfach grammatisch gelernt und dann im lateinischen satz zur anschauung gebracht. die geschlechtsregeln sollten nie einfach gelernt, sondern zunächst inductiv, von lehrer und schüler gemeinsam gesucht werden; die zahlworte dagegen so zu behandeln, dazu liegt ein grund offenbar nicht vor. will man den acc. c. inf. lehren, so schreibt man ein lateinisches beispiel an die wandtafel, läszt es erst wörtlich übersetzen, dann die gut deutsche übersetzung mit 'dasz' geben, läszt vom schüler die unterschiede in der ausdrucksweise beider sprachen angeben und läszt danach die im übungsstück gebotenen lateinischen sätze übersetzen; dann wird aus den eben übertragenen beispielen die regel darüber abstrahiert, nach welchen verben diese construction anzuwenden sei, und zum schlusz werden beispiele aus dem deutschen ins latein übertragen, um zu sehen, ob die construction wirklich verstanden ist und um verständnis und merken zu befestigen durch eignes schaffen der construction.

Die vertreter der induction werden nun freilich behaupten, man müsse lange, ehe man die regel gäbe, schon hier und da im lesebuch acc. c. inf.-constructionen vorgeführt haben, bei denen dem schüler die construction für diesen einzelnen fall klar gemacht werde. und erst, nachdem eine reihe solcher einzelfälle sich im gedächtnis angehäuft habe, solle man die regel geben. ich meine aber, ob ich die regel ableite aus einer reihe jetzt vorgelegter beispiele, oder aus einzelnen allmählich im gedächtnis angesammelten beispielen, müste für den erfolg gleichgültig sein. und da die durchführung des inductiven verfahrens in dieser weise zum vorübersetzen der lesestücke durch den lehrer führen würde, so, scheint mir, ist davon abstand zu nehmen. für die berechtigung jener forderung liesze sich allerdings noch etwas geltend machen, nemlich die beobachtung, dasz der schüler mit gröszerer lust übersetzt, wenn er in den vorgelegten sätzen nicht grammatische übungsbeispiele sieht, sondern einen des enträtselns werten inhalt in fremdem gewande. dieses interesse für den inhalt wird aber genügend geschaffen, wenn einmal von vornherein zusammenhängende lesestücke geboten werden, und anderseits der lehrer den inhalt als hauptsache zu behandeln weisz. auszerdem aber räume ich ein, dasz, wenn die idee nur nicht einseitig als princip durchgeführt wird, nichts dagegen einzuwenden ist, dasz in den lesestücken vereinzelt participia, acc. c. inf.-constructionen, indirecte fragesätze u. ä. sich findet, ehe die entsprechenden regeln behandelt sind. jedenfalls zwecklos und störend ist es aber einzelne formen vorweg zu nehmen. ganz und gar abzusehen von den ausbeugungen vom streng grammatischen gang ist aber jedenfalls beim componieren.

Dasz übrigens im lateinunterricht nicht alles aufgenagelt werden kann auf das lattenwerk des grammatischen schemas, dasz vieles im zusammenhang des satzes gelernt werden musz, bestreitet sicher niemand. auch um liebe zur sprache, als etwas lebendigem, ich möchte sagen, um ein vertraulicheres, herzlicheres verhältnis des knaben zur sprache herzustellen, ist es sicher sehr wünschenswert, dasz sich der schüler neben der grammatischen regel die concreten beispiele aus seinem lesebuche aneignet, soweit sie das nach form und inhalt verdienen. es ist ja auch gewis kein gesunder zustand, wenn der kopf der schüler nur mit grammatischem fach- und regelwerk angefüllt ist und es ganz an einem lebendigen, concreten rückenhalt für diese regeln im bewustsein fehlt.

Mit rücksicht auf diese erwägungen arbeite ich die lateinischen beispiele des übungsbuches, soweit sie diesem zweck entsprechen, so mit den schülern durch, dasz sie ziemlich im gedächtnis haften und jedenfalls, wenn der gedanke deutsch vom lehrer gegeben wird, schnell die lateinische form wiedergefunden wird. bei aller folgenden lectüre wird nun stets an die früheren sätze erinnert; teils bietet dazu die grammatische form, teils der inhalt genügende veranlassung. bei sätzen, die öfter abgefragt worden sind, genügt es bald, den inhalt anzudeuten; der schüler arbeitet dann die lateinische form von selbst wieder heraus. man sieht leicht, welchen wert diese übung für lateinschreiben und -sprechen gewinnen kann. freilich musz der lehrer zu diesem zweck alle gelesenen lateinischen übungsbeispiele auswendig wissen. festzuhalten ist übrigens dabei immer, dasz diese übungen nur einem nebenzwecke dienen, sie zum mittelpunkt des unterrichtes zu machen, geht nicht an.

Sollte ich endlich unter den vorhandenen übungsbüchern diejenigen nennen, die meines erachtens am besten den forderungen die der lateinische unterricht stellt, entsprechen, so würde ich unbedenklich die bücher von J. Lattmann nennen, obwohl ich nicht verkenne, dasz ihrer einführung eine reihe praktischer schwierigkeiten entgegenstehen, die sich nicht leicht beseitigen lassen dürften.

Leipzig. F. Kaelker.

(34.)

DIE ERSTEN WOCHEN DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS IN UNTERTERTIA.

(nebst bemerkungen zu den grammatiken von Koch und Kunze, den übungsbüchern von Dzialas und Wesener.)

(schlusz.)

Jetzt, oder schon vor den masculinis der ersten declination werden die adjectiva behandelt, in jedem falle zuerst die auf οϲ, η, ον, dann erst die auf οϲ, α, ον und es wird bei ihnen betont: 1) das α ist durchaus stellvertreter des η, welches durch ε, ι oder ρ vertrie-

ben wird, das α hat deshalb die quantität des η, ist immer lang; 2) im genitiv pluralis erhält man bei allen diesen adjectivis drei vollständig gleiche formen. hervorgehoben werden diese beiden momente gerade in dieser form deshalb, um der erlernung der adjectiva bei der dritten declination vorzuarbeiten. dort bietet Wesener zuerst ἑκών, μέλας, χαρίεις; bei ihnen nun sage ich: 1) im femininum ist kein ε, ι oder ρ vorhanden, das sich mit dem η nicht vertrüge; im genitiv und dativ erscheint vielmehr das η, es dürfte also auch im nominativ erscheinen, der vorhergehende buchstabe hindert es nicht; folglich ist das α des fem. nicht stellvertreter des η, folglich hat es auch nicht seine quantität, sondern ist kurz. die knaben selbst machen darauf aufmerksam, dasz man dieses resultat für diese adjectiva hätte kürzer finden können nach der regel: α impurum ist immer kurz. das wird ihnen zugestanden, gesagt, dasz man dieselbe überlegung schon bei Μοῦσα hätte anstellen können, und weiter geschritten: bei keinem adjectiv, dessen masculinum nach der dritten geht, findet sich η, das α ist hier nie stellvertreter des η, folglich ist es immer kurz; bei den früher znr zweiten declination gelernten adjectivis fand sich wo nur irgend möglich η, es wich nur der gewalt der buchstaben ε, ι und ρ, das α war immer stellvertreter des η, also immer lang. 2) beim genitiv pluralis wird darauf aufmerksam gemacht, dasz selbst, wenn man wie bei δίκαιος die contraction aus άων im femininum unberücksichtigt lassen wollte, man doch nie auf drei gleiche formen kommen würde; so vergröszert man lieber noch die verschiedenheit und läszt dem femininum den ihm eigentlich auch bei δίκαιος zukommenden accent.

Ich denke auf diese weise für die knaben bisweilen beziehung und sinn in den bis jetzt besprochenen, oft so tot scheinenden, in den ersten wochen zu absolvierenden stoff gebracht zu haben. übrigens begann ich während der ersten zwei jahre meines unterrichtens in quarta und früher als privatlehrer nicht mit λόγος, sondern mit ἄνθρωπος, um die schüler sofort auf den gegensatz der betonung im latein hinzuweisen. für das latein erhalten die sextaner (nachdem ihnen die neigung mensá, mensàe usw. zu betonen durch die häufige wiederholung des satzes: 'kein wort hat im lateinischen den ton auf der letzten silbe' ausgetrieben worden ist) nach einigen wochen des vocabellernens die regel: 'der accent (sie selbst zeichnen ihn senkrecht über die vocabeln, z. b. flàgito, fatìgo) sieht sich die vorletzte silbe an; ist sie lang, so bleibt er, ist sie kurz, so geht er auf die drittletzte'. diese regel können sie verstehen; genieren würde ich mich, den sextanern, die doch auch schon ein gesetz für die betonung haben wollen, die accentregel für das latein in folgender, gedruckt zu lesenden, geradezu unnachahmlichen, das ganze buch charakterisierenden fassung zum wörtlichen auswendiglernen zu geben: 'jedes wort hat den ton so nahe als möglich am anfang, jedoch nie vor der drittletzten silbe, und vor der zweitletzten nur dann, wenn dieselbe kurz ist'. wer sextanern

und quintanern diese regel zumuten wollte, der ärgerte nicht blosz 'dieser geringsten einen', sondern alle, während die von mir gegebene regel, die übrigens höchstens die 'für kinder' geeignete fassung von mir erhalten hat, jeder sextaner versteht. jene compliciert gefaszte regel, schon verabscheuungswert wegen des geschmacklosen gebrauchs des pronomens 'dieselbe', nimmt sich besonders gut aus in gesellschaft von folgenden, den benachbarten seiten entnommenen ausdrücken und erklärungen: 'längung, mehrconsonanz; die substantiva zerfallen; geschlechtige animalwörter, ungeschlechtige realwörter; wie weiber bäume auch als feminina brauch'; indeclinable sachen musz man zu neutris machen (sind denn die alten regeln schlecht? oder diese besser?); hiems ist ein ursprünglich als lebend gedachtes wesen (für sextaner! welche lernen: der winter ist ein harter mann!); der wortstock gibt die lexikalische bedeutung des wortes, die endung die grammatische beziehung desselben, der wortstamm ist die ursprüngliche gestalt des lexikalischen teiles des wortes, die demselben entsprechende ursprüngliche form des grammatischen teiles heiszt suffix'. das ist nicht einfache kost, wie sie kinder wollen, sondern ein brei aus unverdaulichen sachen, und die rücksicht auf die einfachheit ist es, weshalb ich mich bei jener accentregel gar nicht darum kümmere, ob ein wort ein-, zwei- oder mehrsilbig ist, sondern blosz die vorletzte silbe zu beachten rate. in der ersten griechischen stunde nun mache ich den schüler an dem beispiel ἄνθρωπος darauf aufmerksam, dasz im griechischen der accent des nominativ zwar von ihm zunächst aus dem vocabularium zu lernen ist, dasz aber des weiteren die letzte silbe entscheidet. ich würde im privatunterricht, um diesen unterschied sofort hervorzuheben, auch jetzt noch mit ἄνθρωπος beginnen; für die classe aber gehorche ich dem rate des hrn. oberlehrer dr. Dzialas, meines früheren collegen, welcher der schwächeren schüler wegen mit dem gar keine schwierigkeiten in der betonung darbietenden λόγος anfängt, um zunächst nur auf die endungen die aufmerksamkeit zu concentrieren.

Auch beim weiteren vorwärtsschreiten würde ich am liebsten ihm folgen, den grammatischen stoff am liebsten in derjenigen anordnung durchnehmen, die er in seinem griechischen übungsbuche beobachtet. folge ich nemlich dem an unserer anstalt eingeführten 'griechischen elementarbuch' von Wesener, so haben die schüler jetzt die contrahierte erste und zweite declination zu lernen, sie sehen und schreiben formen wie: Ἀθηνᾶ, γῆ, ὀστᾶ, ἀργυροῦς, πορφυροῖ, διπλαῖ, νεῴς, die gegen die regel über die betonung der endungen verstoszen, es ist noch nicht die genügende zeit verflossen, dasz die anwendung jener regel hätte zur mechanischen fertigkeit werden können, es werden vielmehr formen wie ποταμοῦς, ὁδοῖ u. ä. erscheinen. es gibt maszregeln, diese klippe zu vermeiden, aber wie viel praktischer ist es, sofort nach den adjectivis auf ος, η (α), ον erst präsens und imperfectum activi

und medii (bei Wesener folgt die ganze conjugation als letzter teil des pensums, abgesehen von einzelnen verbalformen) und dann die dritte declination folgen zu lassen, wie Dzialas thut, der die contrahierten formen der ersten und zweiten declination erst ganz spät bringt, nachdem die zeit dem lehrer geholfen hat, die hauptregeln absolut zu befestigen.

Wie einleuchtend ist ferner der grundsatz von Dzialas: wer dative wie φύλαξιν, γυψίν, ἐλπίςιν zu bilden versteht, dem musz sofort zugemutet werden, dasz er futura und aoriste bilde wie φυλάξω, ἔκοψα, ἤλπιςα, und zwar ohne jegliche zuhilfenahme der grammatik nur aus dem kopfe nach dem muster des vorher gelernten παιδεύω, auf dessen wichtigkeit als paradigma nicht genug hingewiesen werden kann. auf diese weise werden durch monate die regulären verba auf -ττω, -πτω, -ζω nebenher ohne langes erklären seitens des lehrers geübt, während bei der anordnung von Wesener wiederum vom lehrer ganz besondere vorsorge getroffen werden musz, dasz nicht ausnahmen wie πλάςςω, κλάζω das eben erst für das nächst vorhergehende übungsstück gelernte reguläre schwankend machen und besonders bei dem jetzt beschleunigten tempo des lehrganges in dem kopfe des schülers bedenkliche verwirrung anrichten.

Nimmermehr auch werde ich mit Wesener nach präsens und imperfectum von παιδεύω das präsens und imperfectum sämtlicher verba contracta durchnehmen, sondern die ganze tabellarische übersicht von παιδεύω lange vor den lesestücken über die verba contracta vollständig bewältigen und andere verba pura danach einüben, da ich mich nun einmal dem gange des genannten lehrbuches anschlieszen und die contracta vor den mutis behandeln musz, sie nicht mit Dzialas bis vor den beginn der erlernung der liquida aufsparen darf.

Folgt man dem lehrgange von Dzialas, so meine ich wird man nie einen fehler im groszen machen, es werden alle hauptsachen der griechischen formenlehre zur richtigen zeit in das nötige licht gesetzt, während es bei Weseners aufeinanderfolge der abschnitte oft besonderer geschicklichkeit seitens des lehrers, eines abweichens von dem lehrgange des übungsbuches bedarf, um zu verhindern, dasz nicht ganze, grosze partien besonders aus der lehre vom verbum in den köpfen der schüler unklar und verwischt bleiben. wären die sätze bei Dzialas so einfach, das vocabelmaterial so begrenzt wie bei Wesener, ich wollte mit diesem übungsbuch noch die groszen verba auf μι in der untertertia durchnehmen, und die schüler sollten doch die volle sicherheit erlangen, ohne über überbürdung zu klagen.

Dazu wünschte ich mir allerdings eine kürzere grammatik als die hier eingeführte von Koch, in welcher ganze, lange seiten sich finden, bei denen man fragt: für wen sind sie gedruckt worden? für den lehrer? der braucht wissenschaftlichere einsicht. für den

schüler? freiwillig wird er sie nie lesen, und ihn in der schule dazu veranlassen, hiesze die stunde totschlagen. für die declination wäre ich vollständig zufrieden mit einem systematisch geordneten vocabularium, wie es, allerdings sehr inhaltreich, am Elisabethgymnasium zu Breslau eingeführt ist. freilich kostet das anschreiben der declinationen zeit, und um diese zu sparen, wünschte ich, die schüler hätten in der hand die 'griechische formenlehre in paradigmen' von dr. Karl Kunze, entweder in ihrer gegenwärtigen gestalt, lieber noch mit gewissen kürzungen und sonstigen abänderungen. Kunze macht auf 4 seiten ab, was bei Koch auf den ersten 15 seiten steht, er läszt dem lehrer freie hand, durch das lebendige wort den stoff zu beleben, er befolgt in der that das von ihm citierte wort Ludwig Döderleins: 'ein lehrbuch kann nicht trocken und kurz genug sein', und verschafft dadurch seiner formenlehre ähnliche vorzüge, wie sie die Krügersche schulgrammatik besitzt.

Meine ausführungen über die behandlung des unterrichtsstoffes reichten bis zu den adjectivis nach der zweiten und ersten declination, mit ausschlusz aller contrahierten formen; das von Wesener hier etwas reichlich bemessene, in den ersten 10 übersetzungsstücken verwertete vocabelmaterial (über 260 wörter) beansprucht, wenn man vom ersten tage ab ununterbrochen täglich fünf vocabeln (dies ist die von Wesener angegebene durchschnittszahl) lernen läszt, etwa 9 wochen, die wichtigste zeit für den griechischen unterricht, in der jedoch auch schon von παιδεύω mehr als Wesener verlangt, je nach den fähigkeiten der schüler, zur vollsten sicherheit gebracht sein musz.

Für das nächstfolgende pensum will ich nur noch einige kunstgriffe angeben, durch die ich den schülern das feste erlernen der formen zu erleichtern versuche.

πᾶς und οὐδείς (die bei Koch nicht einmal nebeneinander gestellt sind!) werden gemeinschaftlich behandelt in folgender weise: sie sind gegensätze 1) in der bedeutung, 2) im accent des nominativ, hier dreimal der circumflex, dort dreimal der acut, οὐδείς sogar trotz εἶς. sie stimmen aber überein 1) darin, dasz ihnen der dualis fehlt, 2) in der betonung der genitive und dative. das fehlen des dualis betone ich deshalb besonders, um die schüler darauf aufmerksam zu machen, dasz dieser numerus in betracht kommt bei den derselben regel zugehörigen substantiven παῖς usw., worte, die sonst ein wahres kreuz für den griechischen unterricht sind.

Bei durchnahme der mutastämme der dritten declination lasse ich die mutae lernen nach Krügers reihenfolge: β π φ, γ κ χ usw. wenn nemlich irgend etwas aus der sprachvergleichung wert ist, dasz es die schüler erfahren (und fast noch nie bin ich durch die schlechten köpfe gezwungen worden es wegen mangel an zeit mit stillschweigen zu übergehen), so ist es die lautverschiebung, die sie später im englischen und bei Fritz Reuter wieder beobachten. man

braucht nur bei Krügers anordnung dieselbe reihe zweimal nebeneinander zu schreiben: βπφβπφ, so ist jegliches schema, wie das bei Koch s. 352, überflüssig. die schüler lesen von π ab die drei hintereinanderstehenden buchstaben: πφβ, und von φ ab: φβπ, und wissen für alle zukunft von tertia ab das gesetz unauslöschlich fest; sie finden es bei Koch bestätigt in reihen wie: γένος, kunni, chind — τρεῖς, threis, drei — ἕδος, sitls, sattel, sessel — tego, thek, dach. man kann natürlich auch die reihenfolge wählen: πφβ, nur darf man das β nicht hinter π einschieben. ob man etwa wegen der bezeichnung: p-laute und mediae, mit π angefangen und β in die mitte gestellt hat? eine kleinliche rücksicht gegenüber dem vorteil, jenes gesetz zu kennen!

Während bei diesem gesetz der lautverschiebung den knaben sehr wohl eine ahnung von der grösze der philologie beigebracht werden kann, musz sie ihnen dagegen in einem andern licht erscheinen, wenn sie in der 7n auflage von Koch lesen, dasz die Griechen gesagt haben: ὦ ἐλπί, während der ersten sechs auflagen dagegen und früher ὦ ἐλπίς. ich möchte geradezu behaupten: hier musz die grammatik den schülern zu liebe gefälscht werden.

Um diese meine forderung zu begründen, musz ich etwas weiter ausholen. nach erlernung der vocabeln mit liquida-stämmen schreiben die knaben nominativ und stamm aus ihrem gedächtnis, den vocativ nach meiner angabe folgendermaszen an die tafel und ins diarium (da in den grammatiken eine solche übersicht fehlt):

nom.	stamm	vocativ
ἀήρ	ἀερ-	ἀήρ
μέλας	μελαν-	μέλαν
Σαλαμίς	Σαλαμιν-	Σαλαμίς
ἅλς	ἁλ-	ἅλς
Ἰάσων	Ἰασον-	Ἰᾶσον
κρατήρ	κρατηρ-	κρατήρ

und in derselben weise ῥήτωρ, Ἕκτωρ, ἀγών, αὐχήν, ῥίς, ἡγεμών, τάλας, δελφίς, Ἕλλην, τέκτων usw., oxytona und paroxytona unregelmäszig hintereinander. ich fordere die knaben auf nachzusehen, ob sie irgendein gesetz entdecken können, nach welchem die bildung des vocativ erfolgt, den etwaigen fund aber nicht gleich mündlich mitzuteilen, wodurch den langsamen köpfen das nachdenken erspart würde, sondern das gefundene gesetz auf einen zettel zu schreiben, in der fassung, die ihnen als die klarste und kürzeste erscheint, oder mehrere fassungen zu probieren. diese zettel sammle ich, sehe sie durch zu meiner instruction über die anlagen des zu bearbeitenden schülermaterials. die unbegabten schüler, die kein blatt abgeben, weise ich dann ausdrücklich darauf hin, den accent des nominativ zu beobachten, ob sie dann vielleicht das gesetz finden möchten.

Die auffindung desselben ist für einen tertianer eine wissenschaftliche entdeckung, die zu machen besonders eine formen-

lehre wie Kunzes vielleicht noch anderwärts gelegenheit bieten könnte.

Gern werden die schüler zufrieden sein, wenn sie auf grund des gegebenen materials die regel formulieren dürfen: 'alle liquidastämme, die im nominativ oxytona sind, bilden den vocativ gleich dem nominativ, alle nichtoxytonen gleich dem stamm'. darauf erfahren die guten köpfe einige minuten allein berücksichtigung, indem man ihnen sagt, dasz zu dieser allgemeinen fassung höchstens dann eine berechtigung vorläge, wenn man den grund für die beobachtete, gesetzmäszige erscheinung anzugeben vermöchte, dasz in dem vorliegenden falle für einen gewissenhaften forscher erst die kenntnis aller vocative der liquidastämme genügte, um in jener regel das wort alle zu gebrauchen, sie in völligster allgemeinheit hinzustellen, dasz aber allerdings hier die autorität des verfassers der grammatik bzw. des lehrers für die mangelnde eigne beobachtung einträte, dasz für das eigne thun im extemporale jedenfalls jene regel maszgebend sei, nicht aber in ihrer allgemeinen fassung, sondern repräsentiert durch die beiden als muster einzuprägenden vocative ποιμήν und δαῖμον, welches endergebnis wieder die ganze classe angeht.

In derselben weise schreiben nach erlernung der vocabeln mit dentalstämmen die schüler den vocativ nach meiner angabe zu nominativ und stamm:

nom.	stamm	vocativ
λαμπάς	λαμπαδ-	λαμπάς
ὄρνις	ὀρνιθ-	ὄρνι
ὀδούς	ὀδοντ-	ὀδούς
παῖς	παιδ-	παῖ
πούς	ποδ- .	πούς
Αἴας	Αἰαντ-	Αἶαν
γέρων	γεροντ-	γέρον

und weiter von ἔρις, χλαμύς, Κρής, γίγας, Ξενοφῶν, χαρίεις usw. damit nun hier von den knaben durchaus dasselbe gesetz wie bei den liquidastämmen gefunden werden könne und um die dentalstämme summarisch abzuthun (die p- und k-stämme werden ganz gesondert behandelt), bin ich für fälschung der grammatik betreffs ὦ ἐλπί. und zwar würde ich es für keinen schaden halten, wenn man wirklich direct lehrte, wie noch Ehlinger in seiner griechischen schulgrammatik (Bonn 1883), der vocativ heisze ὦ ἐλπίς, da wir keine lebende sprache tractieren, auch keinen grund für die ausnahme anführen können; wer jedoch dieses verfahren vor seinem gewissen nicht verantworten kann, der spreche von den oxytonis auf ίς, ίδος gar nicht, wie Curtius, und antworte bei fragen der schüler ausweichend; zum mindesten aber, wenn die schüler die ausnahme erfahren sollen, müssen sie möglichst spät von ihr kenntnis erhalten, damit erst die hauptregel in fleisch und blut übergehe;

die jetzige fassung der vocativregel bei Koch § 26, 3 erscheint mir nicht glücklich, besonders wegen voranstellung jener oxytona. sollte ich es künftig nicht mehr über mich gewinnen, ὦ ἐλπίς zu lehren, weil ich auch in Bergks anthologie bei Theognis 1212 Ἀργυρί lese und in den unechten Simonides-gedichten: οἵδε τριηκόσιοι, Σπάρτα πατρί, τοῖς συναρίθμοις —, so werde ich erst lange zeit nach befestigung jenes hauptgesetzes über die liquida- und t-stämme den schülern jenen hexameter in irgend einer weise umgeändert einprägen, damit das πατρί desselben ihnen muster sei für alle gleichen oxytona, und sodann zufügen, dasz sie für die abiturientenarbeit höchstens noch die unregelmäszigen vocative Ἔρως, Πολυδάμα, Οἰδίπους, μάρτυς brauchen, bei der lectüre aber jeden von jener hauptregel abweichenden vocativ als vocativ leicht erkennen würden. — Jenes selbstfindenlassen des gesetzes in beiden vorgenannten fällen bringt zeitersparnis, nicht versäumnis; noch mehr zeit würde freilich gewonnen, wenn jene beiden übersichten ohne die daraus sich ergebende regel in einer grammatik gedruckt den schülern vorlägen.

Und um dieses selbigen zweckes, der zeitersparnis, willen mache ich zum schlusz noch zwei vorschläge. erstens: αι wird wie ae (in ähre), η wie eh (in ehre), ε kurz gesprochen; kommen doch selbst verwechslungen von ο und ω, ε und η, ι und υ vor, sollen wir da nicht den knaben die möglichkeit gewähren, ει und αι absolut sicher zu unterscheiden, während bei anderer aussprache die unterscheidung dieser beiden diphthonge höchstens für die bewohner einiger provinzen überhaupt möglich ist? ἀνδρεία, ἔπαινος, ἤπειρος usw. brauchen minuten blosz für ihre diphthonge, während bei der vorgeschlagenen aussprache die gefahr, αι und η zu verwechseln, wie ich aus früherer praxis weisz, durch energische unterscheidung seitens des lehrers bald beseitigt wird. zweitens: nachdem die vocabeln einmal in kleinen portionen gewissenhaft gelernt sind, werden sie nie mehr überhört, sondern es werden die übungsstücke des lesebuches, griechische wie deutsche, ohne das gedruckte zu lesen, immer und immer wieder schnell übersetzt, bald nach häuslicher vorbereitung, bald ohne dieselbe, mit ausnutzung jeder freien minute. eine solche repetition der vocabeln — und ihretwegen sind die deutschen abschnitte bei Dzialas und Wesener höchst willkommen zu heiszen, so lange das griechische abiturientenscriptum bleibt — hat den vorzug, dasz die vocabeln ihrer bedeutung nach gruppiert dem gedächtnis wieder aufgefrischt werden, während sie gelernt wurden nach ihrer einordnung in das system der grammatik. auch gehen die schüler mit weit gröszerer lust an die wiederholung eines lesestückes, als eines abschnittes von der gleichen endung wegen aneinander gereihten nomina oder verba. eine änderung der praxis tritt erst ein, sobald die schüler in obertertia das etymologisch geordnete vocabularium in ihre hände bekommen.

WOHLAU. ALBRECHT ARLT.

43.

R. Mahrenholtz: molières leben und werke. vom standpunkt der heutigen forschung. Heilbronn, gebrüder Henninger. 1881.

Die Molièrebiographie von Mahrenholtz bildet den zweiten band der von den professoren Körting und Koschwitz herausgegebenen französischen studien. der erste abschnitt behandelt die quellen und die hilfsmittel der Molière-kritik (s. 1—24); der zweite Molières entwicklung zum dichter, seine kindheit und jugend, seine wanderungen in der provinz und rückkehr nach Paris (25—57); und nachdem wir im dritten mit dem stand der französischen komödie um 1658, mit Corneilles einflusz auf dieselbe, mit Rotrou, Scarron und andern zeitgenossen bekannt gemacht worden (58—74), führen uns die folgenden (4—12) das weitere leben des dichters vor, seine geschichte, sowie die seiner werke (74—295). der dreizehnte abschnitt handelt von Molières charakter, moralischer, religiöser und politischer richtung, seinem verhältnis zur wissenschaft und schauspielkunst, seiner lebensstellung, litteratur- und weltkenntnis, dichterischen originalität und wertschätzung in der gegenwart; der vierzehnte und letzte endlich von den herausgebern, interpreten und nachahmern. dazu kommen mehrere excurse: über den Molièremythus, die beurteilung des dichters zu seinen lebzeiten (zu abschnitt I), die finanziellen verhältnisse des schauspielerstandes (zu abschnitt V); über das in abschnitt VII erwähnte pamphlet gegen den Tartuffe 'Le Roy glorieux au monde, par Roulès', Rotrous bearbeitung der Amphitryonsage und endlich über verschiedene ältere und neuere Molière-publicationen. zwei kleinere nachträge besprechen Molières verhältnis zu Boursault und 'ce que Molière doit aux anciens poètes français', nach dr. Wilke.

Der letzte abschnitt des werkes behandelt unter der überschrift biographisches 1) die gesamtausgaben von Molières werken; 2) französische und deutsche schriften zur kritik der Molièreschen komödie im allgemeinen; 3) einzelausgaben und schriften, die sich auf einzelne komödien beziehen; 4) die auf Molière bezüglichen pamphlete und apologien usw. usw. nur ungern verzichte ich darauf, aus der fülle der behandelten materien dem leser noch mehreres vorzuführen. es ist aber des stoffes so viel, dasz man auf eine angabe des ganzen inhalts verzichten musz; und eine auswahl zu treffen, ist äuszerst schwierig, da das éine nicht weniger interesse erregt als das andere.

Der verfasser wendet sich, wie schon die vorrede zeigt, an diejenigen, welche sich nicht als dilettanten, sondern von wissenschaftlichem standpunkte aus mit dem dichter und dessen werken beschäftigen. er bemüht sich, sie mit allem und jedem, was für sie von interesse sein kann, mit allen fragen, die sich an das leben, die persönlichkeit und die werke Molières knüpfen, mit den schriften, welche davon handeln und mit seiner eignen ansicht über diese

fragen und schriften bekannt zu machen. dabei hebt er besonders hervor, was für den Deutschen interesse hat.

Es ist eine wissenschaftliche biographie, die das 'ignoramus et semper ignorabimus' wie sich der verf. ausdrückt, 'nicht verschweigt', ohne darum das interesse an des dichters person und die neigung zu weiterer nachforschung zu schwächen. sie bringt auf einem beschränkten raume die sicheren resultate der bisherigen Molière-überlieferung und Molière-kritik mit dem was Mahrenholtz selber 'erforscht hat oder erforscht zu haben glaubt'.

Bei der menge und wichtigkeit der hier behandelten materien müste man selber ein buch schreiben, wenn man sich auf eine gründliche besprechung oder beurteilung von einzelheiten einlassen wollte. dasz ich über manche punkte anders denke als der verf., ist selbstverständlich. ich hebe nur zwei von allgemeiner bedeutung hervor. erstens kann ich dem gemeinen pamphlet über Molière und seine frau gar keine bedeutung zusprechen; zweitens scheinen mir die sogenannten possen zu ungünstig beurteilt.

Im groszen und ganzen kann ich das buch einem jeden, der sich für Molière interessieren sollte, empfehlen, wegen seines inhalts und gehalts und zugleich wegen der lebendigen form, die überall 'die langeweile, den schlimmsten feind aller wissenschaftlichen arbeiten' fern hält.

Für Molières verhältnis zu Deutschland ist das wichtigste das urteil über seine persönlichkeit, seinen sittlichen und poetischen charakter und die einzelnen werke.

Dies hat auch für mich persönlich das meiste interesse. eine gedrängte inhaltsangabe mehrerer diesem gegenstand gewidmeten capitel möge dem leser Mahrenholtzs standpunkt wenigstens in dieser hinsicht klar machen.

Der fünfte abschnitt (152—188) behandelt Tartuffe und Don Juan. auszer den bekannten quellen glaubt Mahrenholtz auch den Ipocrito ganz entschieden als eine quelle des stücks ansehen zu müssen. was er über den inhalt mitteilt, scheint mir die sache noch nicht zu beweisen.

Abgesehen von dem pietätsverhältnis, das seit 1636—40 Molière an die Jesuiten fesseln muste, schätzte er sie gewis noch als beförderer der schauspielkunst und der weltlust; ebenso ihre unverkennbaren weltmännischen vorzüge und wuste auch, dasz nicht alle dem Escobar glichen. sein kampf galt gewis nur den ausartungen des Jesuitismus; zugleich, wenn auch etwas weniger, den übertreibungen des sonst mutigen und nach freiheit ringenden Jansenismus. beide ausartungen werden, als innerlich gleich unwahr, an éiner person zusammengefaszt, mit meisterhafter satire und packender komik geschildert. die wanderungen, welche Michelet und Mangold auf die Illuminaten deuten wollen, passen ebenso gut selbst noch auf heutige achtungswerte jesuiten.

Wahrscheinlich fiel Molière an Jansenisten und Jesuiten das



mehr äuszerliche in die augen, die inneren gegensätze, das gleichberechtigte dieser historischen strömungen blieb ihm verborgen.

Nur Luther unter den reformatoren zeigt innere harmonie von glauben und sittlichkeit. Zwingli überspannte fast bis zur freigeisterei die freiheit des denkens und forschens, Calvin übertrieb die sittlich-strenge und devot-gläubige anschauung. daher bei den protestanten die wiedertäufer, libertiner und die puritaner, independenten. der Jesuitismus, weltmännisch, das individuelle und reale berücksichtigend, bekämpfte nur das formale und verknöcherte Luthertum, den nivellierenden Melanchthonismus, den hypermoralischen, dogmatischen Calvinismus und das in sich unhaltbare Zwinglitum (?). die jesuistische casuistik milderte das Calvinistische und suchte zugleich, durch ein system, der nivellierung und inneren auflösung vorzubeugen. der hauptgrundsatz, es gebe keine dauernde moral für alle fälle, entspricht der weltanschauung und der menschenkenntnis des ordens. einige schriften übertrieben dies in höchst gefährlicher weise, und auch der orden im ganzen verfuhr öfter darnach.

Die moralfeindliche richtung, welche der Jesuitismus in sich barg, bekämpfte nur der doctrinäre und moralisierende Jansenismus, aber weltklugheit und realberechnung sind meist mächtiger als moralprincipien und allgemeine dogmen.

Ludwig hatte von den royalistisch gewordenen Jesuiten nichts zu befürchten und bedurfte ihrer, d. h. des clerus, zur beherschung des volks und der groszen. der Jansenismus wieder half die curie für die unabhängigkeit der gallikanischen kirche geneigt machen. darum liesz Ludwig sich auch diesen erst gefallen. auch als 1664 die zwistigkeiten mit Rom beigelegt waren, wollten der könig und der erzbischof eine aufsehen erregende unterdrückung vermeiden. die diplomatische vorsicht, womit Molières Tartuffe eine directe parteinahme für eine jener richtungen vermied, war dieser politik angemessen.

Eine vorstellung des stücks, besonders der weniger starken drei ersten acte, liesz man sich gefallen; auch privatvorstellungen des ganzen, bei dem freigeistigen groszen Condé, der princessin von Orléans. indifferente und humanistisch gebildete ergriffen Molières partei, sogar der legat Chigi.

Andere aber bekämpften ihn, obwohl sie sich den Scaramouche ermite gefallen lieszen, nicht weil Molière ein 'helldenkender mensch' und der verfasser des Sc. eine 'unbedeutendheit' war, sondern weil die handlung jener posse etwas oft gelesenes und gesehenes, blosz individuelles, der Tartuffe aber ein angriff auf die gesamte kirchliche heuchelei und etwas originales, bisher der bühne fremdes war.[1]

---

[1] die in dem kampf im Tartuffe geschriebene Lettre sur la comédie de l'imposteur wird nach Mahrenholtz überschätzt: sie ist nicht besser als eine kritik von de Visé. Molière hatte schon deshalb die hand nicht dabei im spiel, weil hier für ihn reclame gemacht wird.

Molières angriff galt nicht der christlichen religion. ihre groszen ethischen wahrheiten stellte gewis der edle dichter nicht in abrede, auch war der erhabene glanz ihrer historischen hülle damals noch nicht durch skeptische kritik angegriffen worden.

Cleante, der dichter selbst, betont die ethische praktische seite des christentums und seine frömmigkeit beruht auf überzeugung.

Tartuffe ist schlau und gemein, ist richtig gezeichnet. nur bei geistesschwachen oder egoistischen charakteren zeigen sich seine künste wirksam, so bei Orgon, welchem auf feine weise Molière durch die dem könige geleisteten dienste wieder etwas relief gibt. ein schwacher charakter, ist er schwächeren gegenüber willensstarker despot. vor dem überlegenen Tartuffe beugt er sich, weil dessen überlegenheit an geist und willenskraft in harmlosen formen auftritt. Cleante kann ihn nicht beherschen, weil er ihn seine dummheit fühlen läszt.

Orgon ist also kein bemitleidenswertes opfer, sondern ein verachtungswerter mensch, dessen schwachheit seine frau den zudringlichkeiten eines schuftes preis gibt.

Pernelle zeigt grosze willensstärke mit geistesschwäche gepaart.

Die charaktere sind alle in sich geschlossen und dem organismus des ganzen eingefügt und nach den beiden haupthandlungen einheitlich verbunden.

Schlieszlich wird meine verteidigung des stücks als gelungen bezeichnet, nur der abschlusz sei mehr ein zerhauen als ein lösen des knotens und habe in Molières loyalem dankgefühl gegen den hohen beschützer seinen grund.

Die besprechung des Don Juan wird eingeleitet durch eine gelungene vergleichung der dichterischen entwicklung Molières und Goethes, und dann der Don Juan, als die höchste selbstoffenbarung Molières, mit Faust verglichen. in beiden wird eine sage einer gläubigen zeit, erst der schaulust der menge dienstbar, zur trägerin von ideen, welche der ursprünglich kirchlichen tendenz ganz widersprechen.

Das spanische original verhält sich zu Molière, wie Marlowe zu Goethe, in seiner vermischung von profanen und religiösen motiven bildet es den übergang. der spanische held steht bei der materiellen grundrichtung seines wesens doch ganz auf dem boden der kirchlichen anschauung seiner zeit.

Obwohl der Burlador von Lopes intriguenkomödie zur charakterkomödie hinüberleitet, leidet er doch noch an wiederholungen, die entwicklung hemmenden monologen und dialogen, einem wirrwarr von scenen und personen, an mangel einer scharf hervortretenden idee, an einem undramatischen schlusz.

Molière hat diese fehler gemieden. gekannt hat er darum diese epochemachende dichtung wohl doch. ja, ein paar wendungen und stellen scheint er in originaler weise, teils kürzend, teils erweiternd und vertiefend, benützt zu haben. manches verdankt Molière dem

Villiers, einiges wahrscheinlich der italienischen harlekinade. den Dorimond hat er schwerlich benutzt.

In Molières meisterwerk treten die entlehnungen jedoch ganz zurück gegenüber der erfindung.

Hof und kirche, seit dem ende der Fronde dem könig unterworfen, lasteten desto mehr auf jeder freien politischen und religiösen regung im volke. der mensch Molière erlitt demütigungen vom hof, der dichter litt von der intoleranz des clerus. er begann den kampf gegen sie in den Fâcheux, feierte im Tartuffe und Don Juan die glänzendsten triumphe und führte im Amphitryon den letzten siegreichen stosz bis unmittelbar an die stufen des thrones. erst die rücksicht auf den könig gebietet ihm ruhe und scheucht die gegner zurück, deren hasz den sieger noch übers grab verfolgte.

Wie Tartuffe die schrecken des kirchlichen lebens aufdeckte, sollte vielleicht Don Juan sich ursprünglich nur gegen die corruption des höfischen lebens kehren[2]; als aber die wirksamkeit jenes angriffs gehemmt ward, vereinte Molières beides in éinem stücke. so ist der ganze Don Juan zugleich gegenstück und abbild des Tartuffe: auflehnung gegen allen glauben und zeitgemäsze benutzung der heuchelei in éiner person. Don Juan ist von anfang an heuchler, bisweilen gar mit pietistisch-religiöser färbung. so verbietet ihm (I 3) die religion, die dem kloster entrissene Elvire zu lieben. er heuchelt auch gegen Don Carlos, aber im fünften akte erst wird die heuchelei zum system entwickelt. dieser charakter ist psychologisch treu und strenge durchgeführt. einzelne edle regungen vermögen die bewuste immoralität nicht zu verwischen.

Sittliche corruption, financielle zerrüttung, erheuchelte frömmigkeit, härte gegen die niederen stände, vertraulichkeit gegen die in die schwächen der herren eingeweihten diener, die mit herrischer strenge wechselt, das ist Don Juan und — der adel am hofe Ludwigs XIV. der ritterliche mut, die courtoisie, die 'humanität' fehlen auch nicht (die 'humanität', ganz in ihrer modernen bedeutung, wird dem glauben an gott entgegengesetzt). diese züge, im verein mit den edlern gewissensregungen, schützen Don Juan vor dem ästhetischen und moralischen widerwillen.

Gereizt wurde die geistlich-aristokratische hofclique gewis nur durch den angriff Don Juans gegen die dogmen der kirche, obwohl die kläglich-passive rolle, welche der herr ihrem, freilich sonst komischen, verteidiger gegenüber spielt, zeigt, dasz es Molière mit der verteidigung ernst war. jener unmittelbare, auf anschauung beruhende glaube stimmt zu dem charakter Molières, im gegensatz zu allem skeptischen philosophieren. dasz dem Sganarelle die worte rascher flieszen als die begriffe, dasz seine auseinandersetzung éin-

[2] Mahrenholtz legt plan und ersten entwurf vor die vollendung des Tartuffe; schon das seit 1660 im concurrenztheater oft aufgeführte stück von Villiers muste Molière zu seinem Don Juan antreiben.

mal zu einem kauderwelsch wird, war durch seinen mangel an bildung und die rücksicht auf komische wirkung geboten.

Der selbstentsagenden Elvire stehen die ungeschminkt volkstümlichen Charlotte und Mathurine gegenüber, doch wie gewöhnlich durch feine nüancen geschieden. Mathurine ist civilisierter und fällt nur momentan in ihr geliebtes patois zurück; Charlotte ist das echte mädchen vom lande.

Die wirkung tiefreligiöser züge wird in scenen der komödie gemildert und auch durch entgegengesetzte von überwältigender komik teilweise aufgehoben. das mystische ende vollzieht sich durch einen kühnen griff, den unsere phantasie kaum gewahr wird und selbst dies wird durch die erscheinung eines flüchtig auftauchenden und ebenso flüchtig zerrinnenden gespenstes vorbereitet. in feinster ausführung, mit richtigster berechnung der wirkung, ist das tragische fast unvermerkt in das schema der komödie eingereiht.

In Gilibertis und Villiers händen hatte das spanische original alle seine bedeutung verloren. ebenso Marlowes Faust in der puppenkomödie von Straszburg. Molière erst gab dem ganzen eine bestimmte idee, verschmolz mit der überlieferung sein politisch religiöses glaubensbekenntnis und verstand das tragische von dem für komische dichtung geeigneten zu scheiden.

Die angriffe gegen das stück zeigten, wie immer, heuchelei und absolutes unverständnis für das wesen der komödie. für Rochemond sind Molière und Don Juan eins. Molière ist wieder der dichter des pöbels.

Eine anonyme verteidigung, erst erschienen als der könig sich durch erteilung einer pension von 6000 fr. schon für Molière erklärt hatte, und die Mangold dem Molière zuzuschreiben scheint, ist wertlos. eine andere anonyme verteidigung, die schon früher erschien, zeigt wenigstens gröszere bühnenkenntnis und ästhetische bildung.

Die opposition wandte sich nur gegen die kirchliche seite der dichtung; die satire gegen den hof — so zutreffend sie war — übersah man ganz. sie kam gewis auch nur von den kirchlichen kreisen des hofes. der könig, welcher zu seinen kriegen der schätze des clerus bedurfte, und die frömmelnde mutter gaben ihr gehör. später machte T. Corneille aus der poesieerfüllten lebensvollen dramatischen dichtung ein correctes zugstück. in Grabbes Don Juan und Faust wird der schon dem Rosimond eigene philosophisch-reflectierende zug unerträglich einförmig. in Mozarts operntexte ist Don Juan wieder der leichtlebige roué von Villiers und T. Corneille, und der diener ein possenreiszer, die frauen prosaisch und poesielos, besonders Elvira. nur Zerline und Masetto zeigen naturwüchsige eigentümlichkeit.

Neunter abschnitt (216—224) der Misanthrop. zuerst bespricht Mahrenholtz die von Rousseau dem stück gemachten vorwürfe und deren widerlegungen. er selbst stellt sich auf seite der

bewunderer. selbst seinen eigenen nebenbuhlern erscheint Alceste nicht lächerlich.

Molière selber ist Alceste, ohne dessen schroffheit und übertreibungen; auch ist er Philinte ohne dessen grundsatzlose leichtfertigkeit und nachgiebigkeit. die dramatische und komische wirkung erforderte eine solche übertreibung und scharfe zuspitzung der gegensätze. dasz Alceste aber dem Molière am meisten sympathisch war, zeigt schon das widerliche bild, das er von den hofleuten entwirft. auch Philinte erkennt deren fehler so gut wie Alceste selber und Eliante, eine ebenso oberflächliche weltdame wie Célimène (?), zeigt teilnahme und liebe für Alceste.

Dies meisterwerk zeigt die entgegengesetzten zielpunkte des menschenlebens, in deren vereinigung allein die volle wahrheit liegt. es ist ein abbild des gesamten menschenlebens, wo nie das rechte nur in éiner richtung liegt, wo es an ausgleichender vermittlung, an widersprüchen und inconsequenzen nicht fehlt.

Alle büszen im Misanthrope die fehler ihrer lebensrichtung, am schwersten die vertreter der höfischen, die nicht nur intellectuell verkehrt, sondern moralisch verderbt sind. Célimène ist von allen verlassen, Arsinoé gewinnt den Alceste nicht, die Marquis müssen unter spott und schande weichen. Alceste verzichtet freiwillig auf die geliebte und wir hoffen, dasz Philinte und Eliante ihn der welt wieder gewinnen werden. diese beiden, die bei abweichenden anschauungen stets verständnis und teilnahme für ihn gezeigt, bleiben ungestraft.

Der grundgedanke ist psychologisch ebenso tief, wie von universeller wahrheit, schuld und sühne stehen in einem ebenmasz, wie selten in den werken der dramatischen kunst. Molières eignes innere findet einen ausdruck der groszartigsten objectivität.

Der Misanthrop ist das einzige stück Molières, das in der hofatmosphäre spielt (?). keine vulgären ausdrücke, keine possenhaften, grobkomischen scenen, keine derbheit und unverschleierte nacktheit, auszer in den worten Alcestes. darum galt er den vertretern des classicismus und Boileau für Molières meisterwerk.

Der Misanthrope, Don Juan, Tartuffe zeigen, wie wenig Molière ein höfischer dichter war im sinne Racines und Boileaus, wie wenig er im hofe seine befriedigung findet. nur die unbedingte hingebung an Ludwig XIV teilte er mit ihnen. darum war er aber kein vorläufer der revolution. seine abneigung gieng nicht bis zum hasz, bis zur wut der zerstörung.

Der zwölfte abschnitt (s. 259—96) behandelt zuerst die 1670 und 1671 für hoffeste geschriebenen stücke. in den Amants magnifiques zeigt sich eine entschieden unhöfische und selbstbewuste demokratische richtung. das durch tüchtigkeit und verdienste begründete selbstbewustsein tritt dem geburtsdünkel gegenüber.

Die von Molière entworfene disposition der Psyché zeigt, wie

sehr er auch heroische stoffe sicher zu beherschen und kunstgerecht zu gestalten wuste. sein groszes lyrisches talent zeigt sich (II 1) in den klagen des königs um die verlorene tochter, die uns zur höchsten bewunderung hinreiszen. die erste scene des dritten aktes ist ein meisterstück der leichteren lyrischen dichtung. dieselbe ideale auffassung und vollendung der form zeigen die götterscenen des prologs und die fesselnden liebesscenen des ersten akts.

Die humorvolle Comtesse d'Escarbagnes geiszelt den hochmut und die nachäffungssucht des provinzialadels. es ist eine sittlich tadellose und Molières würdige schöpfung.

Die femmes savantes sind eine effectvolle komödie, welche das thema der précieuses in tieferer und universalerer weise behandelt.[3] das eigentliche preciosentum steht hier in zweiter linie. die satire richtet sich gegen die weiblichen emancipationsbestrebungen auf wissenschaftlichem und gesellschaftlichem gebiete, welche das weib seinem natürlichen berufe und bisweilen seiner physischen bestimmung entfremden.

Clitandre, Vadius, Trissotin gehören der höfischen gesellschaft an, Chrysale vertritt das kerngesunde, aber beschränkte bürgertum. Ariste vereint bürgerliche anschauungen mit weltkenntnis und bildung, die gelehrten damen die mit vornehmen anschauungen liebäugelnde bürgerliche welt. Henriette vertritt die natürliche verstandes- und gemütsbildung eines dem besseren bürgerstande angehörenden mädchens.

So ist auch form und sprache des stücks teils im stil der edleren komödie, teils possenhaft effectvoll. die femmes savantes sind eine wohlgelungene vereinigung dieser extreme der komischen dichtung und insofern den meisterwerken der komödie zuzuzählen. nirgends ist der tadel der kritik unbegründeter als hier. der einzige berechtigte vorwurf ist, dasz Molière den Cotin und Ménage in rücksichtsloser und übertriebener weise an den pranger stellte.

Die femmes savantes sind, wie der avare, eine kunstvolle mosaikarbeit, in der Molière die entlehnten züge mit gewohnter meisterschaft verschönert, erweitert und vertieft. auch die charakterzeichnung bekundet in ihrer manigfaltigen gliederung, ihren feinen nüancen und echt komischen contrasten die bewährte meisterschaft des dichters.

Chrysale und Martine vertreten die sitten und anschauungen der guten, alten zeit, Trissotin und Vadius die gebrechen der modernen corruption, während Clitandre und Ariste die vorzüge der alten zeit mit der bildung der neuen vereinen. besonders fein sind die weiblichen charaktere gezeichnet, neben unvermittelten contrasten zeigen sie die feinsten abstufungen.

---

[3] ebenso das spieszbürgertum im Bourgeois gentilhomme nach G. Dandin und Pourceaugnac, die heuchelei im Don Juan nach Tartuffe, die ärzte im malade imaginaire nach l'amour médecin, Don Juan, médecin malgré lui.



La Grange und Vinot berichten, dasz Molière, als er den malade imaginaire auf die bühne brachte, seit einigen jahren brustleidend war und ihn dies sehr belästigte.[4] dasz er in folge dessen (nach der auffassung des Elomire hypochondre) ein grilliger hypochonder ward, ist falsch; ebenso wenig ist aber zu beweisen, dasz er sich über die schwere seines leidens mit leichtem, echt gallischem humor hinwegsetzte. sollte er, schon 1667 totkrank, nicht doch seinen zustand erkannt und die heilkunst, die ihm in der gestalt seines freundes Mauvillain in der gewinnendsten gestalt entgegentrat, nicht von den in der komödie ihr gemachten vorwürfen frei gesprochen haben? der ausgelassene humor seiner letzten jahre ist nur ein galgenhumor, durch den für schärfere augen eine ernstere stimmung öfters durchblickt. nur éins ist offenbar. der dichter, dessen leiden man kannte, schilderte sich selbst als eine art Elomire, nicht ohne absichtliche übertreibung und irreführende verzerrung, doch mit feinerer komik, um die carricatur des Elomire hypochondre aus der welt zu schaffen.

Der bleibende culturhistorische und ästhetische wert des stücks beruht darauf, dasz die gesunde vernunft und natur auch hier ihren triumph feiern über pedanterie, unnatur und zwang. seine einseitigkeit und schwäche ist possenhafte übertreibung (?). die possenhaften zwischenspiele, die doctorpromotion zeigen uns den meister der posse, nicht den der edlern komödie.

Die drei ärzte sind grell gezeichnet, aber die grundzüge entsprechen ganz dem wesen damaliger heilkünstler. auch die doctorpromotion soll nur eine treue copie der wirklichkeit sein.[5] Argan ist mit psychologischer und dramatischer meisterschaft gezeichnet. Beralde vertritt Molières ansicht, auf den er sich ja auch beruft, doch um der komischen wirkung willen zugespitzt und geschärft. die vermittelung zwischen ihm und Argan fehlt und muste fehlen, weil das stück die heilkunst angreifen sollte. Dorine vertritt die rechte der gesunden vernunft und die der angeborenen neigung, gegenüber der manie Argans und dem eigennutz der Béline. auch bei ihr, wie bei den noch übrigen charakteren, wird die meisterhafte charakteristik nach gebühr gepriesen. ebenso das lyrische talent, das sich in dem prolog, den intermèdes und in den versen von act II scene 6 offenbart.

Der dreizehnte abschnitt behandelt 'Molières originalität als mensch und als dichter' (296—315).

Der selbstlose edelmut und die stets verzeihende herzensgüte, der edle, echtchristliche sinn des dichters, wie sie sich in dem verhältnis zu seinem vater, seinen freunden und collegen zeigten, werden nach gebühr hervorgehoben.

---

[4] 'im allgemeinen hatte er eine sehr gesunde constitution' setzen sie hinzu.
[5] warum dann oben der vorwurf des possenhaften?

Die ersten dichtungen und manche der letzten jahre bekunden eine leichtfertige, wenig reflectierende moral. es sei aber unrecht, ihm darum kammerdienermoral vorzuwerfen, ihn zu einem possenreiszer zu erniedrigen. Molière urteilte eben, wie unser Goethe, über sittliche probleme nicht als moralist, sondern als dichter. die moralischen begriffe des groszen haufens, die blosz äuszerliche decenz hatten für ihn keine geltung, aber die ewigen gesetze des guten, sittlichen und schönen schrieb ihm sein dichtergenius tief ins herz hinein.

Auf ethisch-religiösem gebiete bekämpfte Molière weder religion noch kirche, sondern nur die heuchelei, nicht die dogmen, nur ihre abergläubischen auswüchse.

In der politik stand ihm unverrückbar fest die göttliche majestät des königtums. am adel bekämpft er ungerechte prätensionen und corruption, vom standpunkt des besseren, sittlich denkenden bürgerstandes. dabei bekämpft er die entsittlichung dieses standes und die der unteren classen ebenso scharf wie die des adels.

Ob der gegensatz des dichters zur Aristotelischen philosophie, zu dem 'pedanten' Ménage, zu der juristerei und medicin seiner zeit auf eingehender sachkenntnis oder auf (auch den grösten dichtern, z. b. Goethe, eigentümlichem) aburteilen beruhte, ist nicht auszumachen.

Wie seinen mitmenschen überhaupt, so zeigt sich Molière auch den schwer zu lenkenden bêtes de comédiens gegenüber, als teilnehmender, liebevoller freund. Molière besasz — das zeigen seine werke — in der classischen und romanischen litteratur der verschiedensten perioden eine kenntnis, wie sie wohl wenige seiner zeitgenossen aufzuweisen hatten, und bei alledem behielt er sinn und interesse für kleinliche beziehungen des alltagslebens.

Über Molières dichterische originalität insbesondere heiszt es: keiner von seinen vorgängern oder nachfolgern in der dramatischen dichtung hat das antike und moderne element so genial zu vereinen und so harmonisch zu versöhnen gewust, wie er. die römische, italienische, spanische komödie, die halb antiken, halb modernen formen der französischen dichtung des 16n und 17n jahrhunderts, die anregungen, welche die ältere nationale dichtungsform gab, alles ist von Molière nachgeahmt, verschönert, verbessert und mit dem eigenen weit überlegenen dichtergenius durchdrungen worden. er ist der unoriginalste und doch wieder originalste aller komödiendichter gewesen . . er kannte alle stände und lebensrichtungen und entwarf von ihnen ein treues, der wirklichkeit in den grundzügen entsprechendes bild. seine eigene lebensanschauung ist bürgerlichdemokratisch, ihre schönste zierde die dankbare treue gegen den angestammten herscher.

Wie Shakspeare zeichnet er sich aus durch meisterhafte zeichnung männlicher und weiblicher charaktere. die reichhaltigkeit und wahrheit seiner männlichen figuren ist bekannt, aber eben so unübertroffen reich und vielseitig ist die schilderung der frauen.

Denselben universalismus zeigte er in der behandlung der verschiedenen formen dramatischer dichtung und in der behandlung der sprache, vers wie prosa.

Einzelne charakterkomödien, auch sociale tendenzkomödie, gab es in Frankreich schon vor Molière, aber er zuerst schuf charaktere, die ganz dem leben entnommen, frei von psychologischen widersprüchen und unebenheiten, und nicht mit nebensächlichen, uncharakteristischen zügen überladen sind. ebenso sprach er zuerst sociale tendenzen in scharfer, rückhaltsloser weise aus, schilderte die gebrechen der zeit ohne antike oder mythologische hülle und traf den krebsschaden, die weltliche und geistliche heuchelei, tief ins herz hinein.

Molière war nicht, wie selbst namhafte kritiker unseres volkes gemeint, ein bloszer beobachter ohne phantasie und humor, sondern ein dichter von gottes gnaden. dies zeigen schon der blosze vers, die manchmal ideale form seiner prosa, charaktere, wie Alceste, Cléante, Clitandre, Valère und die vielen edlen frauen. er war ein vollendeter kenner und schilderer des menschlichen herzens und deshalb ein mensch voll gefühl und phantasie.

Die Alcestes, Tartuffes, Don Juans sind kinder aller zeiten und ihre poetisch idealen abbilder in Molière werden zeiten und nationen überdauern. diese drei dichtungen haben vor allen andern den unsterblichen ruhm des dichters begründet.

Möchten unsere bühnenleiter ihnen den ihnen gebührenden platz einräumen im repertoire.

BIELEFELD. C. HUMBERT.

44.

WEISE, F. O., DIE GRIECHISCHEN WÖRTER IM LATEIN. (auch unter dem titel: preisschriften, gekrönt und herausgegeben von der fürstlich Jablonowskischen gesellschaft zu Leipzig. nr. XV der historisch-nationalökonomischen section.) Leipzig 1882. Hirzel. 546 s. imp. 8.

Die genannte gesellschaft der wissenschaften stellte in ihrem jahresbericht im märz 1877 für das jahr 1880 folgende preisaufgabe. 'in richtiger erkenntnis der culturhistorischen schlüsse, welche sich aus der übertragung griechischer wörter in das lateinische ziehen lassen, sind verschiedene versuche gemacht, diese wörter zu sammeln und zu verwerten. da aber alles in dieser beziehung geleistete für unvollständig und blosz vorbereitet gelten musz, wünscht die gesellschaft ein mit sorgfältigen nachweisen versehenes alphabetisches verzeichnis sämtlicher, aus sicheren kriterien erkennbarer griechischen wörter der lateinischen sprache und im anschlusz daran eine sachlich geordnete, die zeiten wohl unterscheidende darstellung der sich

daraus ergebenden einflüsse griechischer cultur auf die römische.'

Im april 1880 veröffentlichte die genannte gesellschaft folgenden entscheid: 'da .. die abhandlung .. in allen wesentlichen punkten den gestellten forderungen entsprach und sich namentlich durch vollständige durchführung, durch genaue, umsichtige und selbständige behandlung der sprachwissenschaftlichen grundlage, sowie durchaus durch sauberkeit der ausführung und beherschung des stoffes sowie der einschlägigen litteratur empfahl, so beschlosz die gesellschaft dieser mit dem motto: 'ingeniorum Graeciae flatu impellimur. Plin.' bezeichneten arbeit den preis zu erteilen, jedoch unter der bedingung, dasz der verfasser sich bereit erklärte, einige mehr auf die äuszere anordnung als auf den innern gehalt der arbeit bezügliche ratschläge sich anzueignen und die danach verbesserte schrift noch einmal in druckfertigem zustande vorzulegen. für diesen fall beschlosz die gesellschaft für ihn mit bezug auf den umfang der aufgabe und die erneute bemühung den preis von 700 mark auf 1000 mark zu erhöhen. als verfasser ergab sich nach öffnung des couverts dr. Oskar Weise, gymnasiallehrer in Eisenberg (Sachsen-Altenburg). derselbe machte sich auf geschehene anfrage anheischig, der von der gesellschaft gestellten bedingung zu entsprechen.'

Und so erschien denn das buch unter obigem titel im april 1882, durch die art seiner herausgabe jedenfalls zu hohen erwartungen berechtigend.

Wir schicken gleich hier voraus, dasz dieselben im vollen masze erfüllt worden sind, soweit dieselben den ersten und zweiten hauptteil der arbeit anlangen: der dritte teil steht, wie wir nachher darlegen werden, gegen dieselben zurück.

Culturhistorische forschungen sind, so legt der verfasser in seinem vorwort dar, sofern sie in weit entlegene zeiten zurückgreifen, stets mit groszen schwierigkeiten verknüpft und setzen, sollen sie mit erfolg betrieben werden, eine ziemlich umfangreiche kenntnis des staatlichen organismus und privatlebens der betreffenden völker, ferner eingehende studien auf archäologischem felde und namentlich im bereiche der indogermanischen völker beschlagenheit auf dem gebiete der vergleichenden sprachwissenschaft voraus. ist es doch letztere gewesen, die überhaupt derartige untersuchungen erst möglich gemacht hat! freilich sind wir noch nicht viel über die ersten anfänge hinausgekommen. nachdem Adalbert Kuhn im programm des Köllnischen gymnasiums zu Berlin vom jahre 1845, desgleichen im ersten bande von Albrecht Webers indischen studien s. 321—363: zur ältesten geschichte der indogermanischen völker, und nach ihm in weit umfangreicherer weise der Genfer Adolphe Pictet in seiner schrift: les origines indoeuropéennes ou les Aryas primitifs. Paris 1859. 1863. 2e aufl. 1877. 3 bände, den culturzustand der ältesten Indogermanen darzustellen versucht hatten, geriet die culturgeschichtliche forschung im bereich der indogermanischen völker gewaltig ins

stocken; nicht ohne grund. denn ehe an eine umfassende, wissenschaftliche behandlung der civilisatorischen bestrebungen der einzelvölker gedacht werden kann, musz erst, besonders durch ermittelung der lehnwörter, festgestellt werden, was die betreffenden völker aus eigner initiative errungen, und was sie von andern entlehnt haben.

Bei den noch fast durchweg vom auslande unabhängig gebliebenen vedischen Ariern war die lösung der aufgabe in dieser hinsicht verhältnismäszig leicht; doch bedurfte es auch hier der anregung von seiten der Straszburger philosophischen facultät und des Florentiner orientalistencongresses, um diese aufgabe der lösung entgegenzuführen, welche H. Zimmer wohl gelungen ist.

Von den übrigen indogermanischen sprachstämmen nehmen naturgemäsz Griechen und Römer das meiste interesse für sich in anspruch; doch sind hier noch grosze vorarbeiten nötig, ehe eine den jetzigen ansprüchen genügende wissenschaftliche behandlung der griechischen und römischen culturgeschichte möglich ist. und schlieszlich dürfte eine griechische culturgeschichte zu schreiben, immer noch die leichtere aufgabe sein.

Der verfasser nennt nun sein buch eine solche vorbereitende studie, welche im wesentlichen auf sprachlicher grundlage (sammlung der griechischen wörter des lateinischen) den einflusz der griechischen cultur auf die römische darzustellen sucht. da dem verfasser in sprachlicher beziehung nur einige kleinere druckschriften, in culturgeschichtlicher aber nur zerstreute notizen und ausführungen in den geschichtswerken und darstellungen der römischen altertümer zu statten gekommen sind, er also, namentlich für die einleitend vorausgeschickte voritalische culturperiode, meist auf sich selbst angewiesen war, so dürfen wir ihm im gewissen sinne eine milde beurteilung der vorliegenden arbeit um so mehr zusichern, als er selbst erklärt, dasz er die ihm zugemessene zeit von drei jahren bei voller amtlicher thätigkeit für eine genaue durchforschung aller einschlägigen gebiete keineswegs ausreichend befunden hat: hinzu kommt jedenfalls noch, was man, um gerecht zu urteilen, nicht gering anschlagen darf, dasz er mit der beschaffung der nötigen hilfsmittel in seinem derzeitigen domicil, einer kleinen thüringischen stadt, mit groszen schwierigkeiten zu kämpfen hatte. nicht mit unrecht citiert darum verfasser die worte des Plinius (h. n. praef. § 15): 'res ardua vetustis novitatem dare, novis auctoritatem, obsoletis nitorem, obscuris lucem, fastiditis gratiam, dubiis fidem, omnibus vero naturam et naturae sua omnia. nobis itaque etiam non assecutis voluisse abunde pulchrum atque magnificum est. equidem ita sentio peculiarem in studiis causam eorum esse, qui difficultatibus victis utilitatem iuvandi praetulerunt gratiae placendi.'

Aber verfasser denkt hier denn doch etwas zu bescheiden von seiner gründlichen arbeit. hat derselbe sich doch nicht einmal bei der seitens der aufgabe geforderten begrenzung: andeutung der durch

die lehnwörter ersichtlichen cultureinflüsse — beruhigen zu dürfen geglaubt, sondern er hat, um das culturhistorische gesamtbild vollkommener und deutlicher zu machen, die von den einzelnen römischen schriftstellern gegebenen culturgeschichtlichen notizen und die durch ausgrabungen festgestellten thatsachen möglichst verwertet, ohne für seine untersuchung allerdings in dieser hinsicht anspruch auf vollständigkeit zu erheben.

Eine besondere schwierigkeit lag für den verfasser darin, dasz nicht alle entlehnten gegenstände mit fremden (griechischen) namen benannt worden sind, eine frage, welche derselbe übrigens genauer in der zeitschrift für völkerpsychologie und sprachwissenschaft (XIII 233—247) erörtert hat. aber auch die lehnwörter selbst sind oft sehr schwer als solche zu erkennen; es legt ein freundliches zeugnis für des verfassers bescheidenheit ab, wenn er selbst gesteht, dasz er durchaus nicht der meinung ist, bei der entscheidung der frage, ob ein wort original oder übernommen ist, überall das richtige getroffen zu haben. mit recht hat verfasser vielmehr mehrfach, wo sprachliche oder culturhistorische kriterien zur sicheren entscheidung über die abstammung nicht ausreichten, die sache in suspenso gelassen. so sei es möglich, dasz amussis nicht wie verfasser, hauptsächlich aus sachlichen gründen angenommen habe, entlehnt, sondern echt römisch sei; wenigstens könnte man an eine herleitung von wurzel med (= ad + mod-tis, ähnlich wie classis aus clad + tis) denken, welche in lat. modius, modus und deutsch 'messen' vorläge, wiewohl das u hier schwierigkeiten bereite. aber mit sicherheit werden sich wohl solche fälle nie entscheiden lassen; denn unserer ansicht nach ist classis nichts anderes als das dorische κλᾶσις = attisch κλῆσις, worüber wir an anderer stelle abgehandelt haben*, sodasz die ableitung von amussis um diese parallele ärmer sein würde, vielmehr naturgemäsz und am einfachsten aus dem dorischen ἅρμοξις = att. ἅρμοσις abzuleiten wäre: tiefer auf diese und so manche andere streitfrage einzugehen, verbietet uns leider hier der raum.

In der orthographie der lateinischen wörter hat verfasser sich mit recht zumeist an die von Brambach aufgestellte norm gehalten; bei sanskritwörtern ist er der von Whitney in seiner 'indischen grammatik' angewendeten transscription gefolgt, abgesehen davon, dasz er vocallänge durch ∧, den lingualen sibilanten durch sh und gutturales n durch ṅ angedeutet hat.

Der erste hauptteil bringt die fixierung der erkennungszeichen der lehnwörter; der zweite und eigentliche hauptteil des ganzen buches enthält die lösung des themas: 'auf welchen gebieten machen sich die anregungen Griechenlands bemerkbar?' verfasser teilt die behandlung in: I. die den menschen umgebende natur, und II. der mensch selbst. nr. I zerfällt wieder in tier-, pflanzen-, mineralreich und bergbau; nr. II aber in bedürfnisse 1) des indi-

---

* Italograeca II 29, 2.

viduums, 2) der familie, 3) des staates. naturgemäsz sind die bedürfnisse des individuums auch auf diesem gebiete die vielseitigsten; sie zerfallen in leibliche und geistige. die leiblichen bestehen aus nahrung, kleidung und wohnung und werden beschafft durch gewerbe, handel und verkehr (zur see, zu lande; metrologie). die geistigen bestehen aus wissenschaften, künsten und spielen und belustigungen (?); unter den ersteren figurieren: grammatik, poetik und metrik, schreib- und bücherwesen, rhetorik, philosophie, astronomie und mathematische geographie, astrologie, zeiteinteilung, mathematik, physik und mechanik, geographie, jurisprudenz und medicin. die künste zerfallen in fixierende: plastik, architektur und malerei, und in transitorische: musik, mimik mit orchestik, gymnastik.

Die bedürfnisse der familie sind nicht weiter in unterabteilungen zerlegt, wohl aber die des staates: staatswesen, religion und militärwesen.

Ein anhang: allerlei betitelt, beschlieszt den zweiten hauptteil. der dritte und letzte teil des buches bringt nun das wörterverzeichnis auf 218 seiten, während der sprachwissenschaftliche teil ungefähr 84, der culturgeschichtliche dagegen 238 seiten einnimmt.

Wir beschränken uns hier, bei besprechung dieses lexikalischen teiles, auf die nötigsten bemerkungen. offenbar ist dieser teil schwächer als die beiden vorhergehenden. allein dem verfasser ist wohl kaum die hauptschuld beizumessen, vielmehr dem kurzen dreijährigen zeitraum, welcher unmöglich genügen konnte, um ein erschöpfendes 'mit sorgfältigen nachweisen versehenes alphabetisches verzeichnis sämtlicher, aus sicheren kriterien erkennbarer griechischer wörter der lateinischen sprache' herzustellen. was in dieser zeit von jemand, welcher zwei so vortreffliche abhandlungen, wie teil I und II, geschrieben hat, geleistet werden konnte, ist geleistet worden; wir haben sehr wenige von solchen wörtern vermiszt, die nach des verfassers maximen für entlehnt gelten dürften. aber unter den mängeln, welche dem verzeichnis anhaften, wiegt am schwersten wohl der, dasz verfasser, welcher ursprünglich die deutschen bedeutungen ganz fortgelassen hatte, auf verlangen der Jablonowskischen gesellschaft dieselben nachtragend, nun zu einer ziemlich eiligen methode übergehen muste, sodasz, da verfasser bemüht gewesen ist, immer die älteste stelle zu nennen, an welcher ein lehn- oder fremdwort erscheint, er nicht im stande war, die controle zu führen, ob denn nun auch wirklich die dazugeschriebene deutsche bedeutung für jene stelle die passende und richtige sei. es leuchtet von selber ein, dasz dies sehr häufig gar nicht der fall sein konnte. ein zweiter mangel des wörterbuches liegt aber darin, dasz verfasser sich begnügt hat — sagen wir lieber: wegen mangelnder zeit begnügen muste — immer nur die éine erste belegstelle anzugeben, sodasz über den gebrauch der lehn- und fremdwörter bei den einzelnen schriftstellern, von den bedeutungsnuancen, dem tropischen und metonymischen gebrauch ganz zu schweigen, sich gar nichts weiter

findet. aber auch die sehr sorgfältig gesammelten ableitungswörter, welche unter den bezüglichen stammwörtern stehen, entbehren jedes litterarischen beleges, sodasz man auch aus diesem grunde genötigt ist, für den fall gründlicher und umfassender belehrung nach einem groszen lexikon zu greifen, wobei die 7e auflage von K. E. Georges handwörterbuch die besten dienste leisten wird. also ein wirklich erschöpfendes historisch-kritisches gesamtwörterbuch der griechischen lehn- und fremdwörter bleibt noch desiderat.

Doch noch einmal sei es gesagt, selbst in dieser verfassung hat das vorliegende verzeichnis seine wertvollen seiten, so musz es z. b. hoch anerkannt werden, dasz und wie verfasser das inschriftliche material zu verwerten gewust hat.

Alles in allem genommen ist das vorliegende buch ein erfreuliches zeugnis deutschen gelehrtenfleiszes, ein auf tüchtigem nachdenken beruhendes werk eines fachgelehrten, der sich durch diese leistung über den durchschnitt hoch emporgehoben hat. mag im laufe der zeit von den ergebnissen so manches schwinden und durch neues verdrängt werden; éins bleibt allezeit bestehen: das verdienst des verfassers, die sprachwissenschaftliche und culturgeschichtliche seite der frage aufgehellt und den gang der untersuchung auf neue bahnen gelenkt zu haben.

Holzminden. G. A. Saalfeld.

45.

ÜBUNGSSTÜCKE ZUM ÜBERSETZEN AUS DEM DEUTSCHEN IN DAS LATEINISCHE FÜR TERTIA DER GYMNASIEN UND DIE ENTSPRECHENDEN CLASSEN VORWANDTER LEHRANSTALTEN IM ANSCHLUSZ AN CAESARS GALLISCHEN KRIEG VORWIEGEND NACH DER FOLGE DER REGELN DER TEMPUS- UND MODUSLEHRE IN DEN GEBRÄUCHLICHSTEN GRAMMATIKEN UND MIT BERÜCKSICHTIGUNG DER CASUSLEHRE VON DR. PAUL RICHARD MÜLLER, OBERLEHRER AM GYMNASIUM ZU MERSEBURG, UND DR. MORITZ MÜLLER, OBERLEHRER AM GYMNASIUM ZU STENDAL. Halle a. d. S. Max Niemeyer. erster teil (1—4 buch). 1883. 88 s. zweiter teil (5—7 buch). 1882. VI u. 90 s.

Wohl alle fachgenossen, die den titel des genannten buches lesen, werden mit dem recensenten sein erscheinen freudig begrüszen und wünschen, dasz es den verfassern gelungen sei, das, was der titel verspricht, in befriedigender weise auszuführen. denn wenn jetzt auch allgemein anerkannt ist, dasz lectüre und grammatik im unterrichte hand in hand gehen müssen, in der weise, dasz der aus der lectüre gewonnene wortschatz bei den übersetzungsübungen aus der deutschen in die fremde sprache zur verwendung gelangt und dadurch befestigt wird, so ist mir doch, ebenso wie dem verfasser der vorrede unseres buches, P. R. Müller, ein derartiges übungsbuch,

das die Caesarlectüre systematisch zur einübung des grammatischen pensums der tertia verwertete, unbekannt. zwar gibt Ostermann in seinem übungsbuche für tertia und ebenso Schultz in seiner aufgabensammlung auf 16 seiten übungsstücke im anschlusz an Caesar, aber abgesehen davon, dasz darin die grammatischen regeln nicht so häufig vorkommen, als es im interesse des sicheren beherschens des grammatischen stoffes wünschenswert wäre, sind sie zur wirklichen einübung der regeln unbrauchbar, da das grammatische pensum nicht systematisch auf die einzelnen stücke verteilt ist, sondern in allen stücken die verschiedensten regeln zur anwendung kommen. in Klauckes übungsbüchern, die u. a. eine bearbeitung des dritten und sechsten buches de bello gallico enthalten, liegt zwar meist den einzelnen stücken ein kleiner abschnitt der grammatik zu grunde, sie sind aber, so gute dienste sie in den secunden und zu grammatischen repetitionen auch in den primen thun können, für die tertien zu schwierig, zumal sie die kenntnis der gesamten syntax voraussetzen. dem lehrer bleibt also, wenn sich wenigstens die schriftlichen arbeiten, von den mündlichen übungen, sofern es nicht blosze retroversionen sind, ganz zu schweigen, an die lectüre anschlieszen sollen, nichts anderes übrig, als selbst die betreffenden Caesarcapitel für seine grammatischen zwecke zu bearbeiten. ob dies aber in dem von P. R. Müller angenommenen umfange, dasz nemlich stets oder meistens sich die arbeiten an die lectüre anschlieszen, geschieht, möchte ich bezweifeln. denn oft ist es nicht gerade leicht, die betreffenden Caesarabschnitte für die bedürfnisse der grammatik zu bearbeiten, es erfordert jedenfalls viel zeit, und manchem lehrer mag es auch an der für solche compositionen nötigen geschicklichkeit fehlen. jedenfalls kommt die Müllersche arbeit einem wirklich dringenden bedürfnisse entgegen. sehen wir, in welcher weise die verf. dasselbe zu befriedigen suchen und wie weit es ihnen gelungen ist, ihr ziel zu erreichen.

Jeder der beiden teile ihres übungsbuches soll hinreichenden stoff liefern zur einübung der syntax des verbums, jedoch mit ausschlusz der allgemeinen der untersecunda überlassenen schwierigeren partien, und zur repetition der syntax des nomens. zu diesem zwecke geben die verf. metaphrasen der sieben ersten bücher des bellum gallicum, in denen, 'wie es bei einer derartigen bearbeitung nicht zu umgehen ist, zuweilen hauptsachen mehr zurücktreten, nebensachen in den vordergrund gerückt und ausgesponnen werden, manches aus dem inhalt des betreffenden capitels überhaupt nicht berücksichtigt wird'. auf diese deutsche bearbeitung haben sie nun die in 17 pensa zerlegte syntax des verbs, der gewöhnlichen reihenfolge in den schulgrammatiken sich anschlieszend, verteilt. und zwar soll in den metaphrasen von buch I einerseits und von buch V 1—43, VI 1—10 anderseits der gebrauch der tempora in indicativischen sätzen, der modi in unabhängigen sätzen und der conjunctionen ut, ne, quominus, quia und cum geübt werden; in den metaphrasen von

buch II bez. buch V 44—58, VI 11—44 folgen beispiele für die behandlung der übrigen temporalen und causalen conjunctionen, der conditional-, concessiv- und relativsätze; der rest des grammatischen pensums der tertia, der gebrauch des imperativs, infinitivs, gerundiums und supinums kommt in den metaphrasen von buch III bez. VII 1—31 zur anwendung, während die vom vierten bez. vom reste des siebenten buches zur repetition der gesamten syntax, einschlieszlich der casuslehre, welche übrigens schon in früheren stücken berücksichtigung findet, dienen sollen. jedes stück trägt als überschrift die nummern der betreffenden Caesarcapitel und des grammatischen pensums des darin geübt wird. 'die stücke über die oratio obliqua sind absichtlich hierhin und dorthin verteilt; über die unterschiede in der bedeutung der tempora, über die consecutio temporum, über das particip und den ablativus absolutus handeln keine stücke besonders, teils weil die betreffenden regeln an vielen stellen eingeprägt werden können und an dieselben immer wieder zu erinnern ist, teils weil man hier durch wiederholung gewisser regelgruppen der sprache gewalt angethan hätte.'

Manchem würde es mit dem recensenten vielleicht lieber sein, wenn die verf. die reihenfolge der grammatischen pensa weniger nach den grammatiken, als nach einem praktischen gesichtspunkte, z. b. nach dem grade ihrer schwierigkeit bestimmt hätten, wenn etwa mit den regeln über die conjunctionen ut, ne, quominus, quin und über den gebrauch des infinitivs begonnen worden wäre und sich diesen die schwierigeren, besonders die über den gebrauch der tempora, angeschlossen hätten. auch sind die verf. offenbar von der voraussetzung ausgegangen, dasz die gesamte syntax des verbs in jeder tertia bez. zweimal in der ungeteilten tertia durchgenommen wird, wie es ja in einer groszen anzahl von gymnasien geschieht. in vielen anstalten ist aber aus didaktischen gründen das syntaktische pensum so auf die tertien verteilt, dasz in untertertia zunächst die casuslehre repetiert bez. vervollständigt, und dann nur die hauptregel über die consec. temp., der gebrauch der conjunctionen ut, ne, quin, quominus, des infinitivs, des gerundiums und das wichtigste über die oratio obliqua durchgenommen, alles übrige aber der obertertia überlassen wird. solche anstalten würden das vorliegende buch in untertertia kaum brauchen können. ob es ferner möglich ist, bei einer gründlichen lectüre, wozu ich nicht blosz eine sorgfältige, besonders auch sachliche erklärung und die herstellung einer möglichst guten übersetzung, die der schüler beim nachübersetzen wiederzugeben hat, sondern auch die deutsche und lateinische reproduction des inhalts, einübung der vorkommenden wichtigeren vocabeln und phrasen rechne, ob also bei einer derartigen lectüre buch I—IV bez. V—VII in einem jahre zu erledigen ist, möchte ich bezweifeln. doch bleibt dem weniger schnell lesenden lehrer der ausweg, diejenigen Caesarabschnitte, deren metaphrasen nur zur repetition grammatischer regeln bestimmt sind, zu überschlagen

oder der cursorischen lectüre zu überlassen. vielleicht wäre es praktischer gewesen, wenn die verf. zu jährlich abwechselnder lectüre — für untertertia buch I—II und III—IV, für obertertia buch V—VI und VII de b. g. angesetzt — für die dadurch nicht in anspruch genommene zeit steht ja noch das bellum civile, Cic. Cato m. und Curtius zur verfügung — und das grammatische pensum in der weise, wie wir es oben angedeutet, auf die betreffenden bücher zu doppelten cursen verteilt hätten. doch soll nicht das möglicher weise bessere der feind des guten sein. denn das gute an dem buche musz selbst in den augen des schärfsten richters das etwa mangelhafte bei weitem überwiegen.

Während die meisten übungsbücher, welche grammatik und lectüre verbinden wollen, an dem mangel leiden, dasz sie zu wenig gelegenheit zur anwendung der grammatischen regeln bieten, oder, was freilich seltener ist, dasz die verf. zu viel regeln in den text hineingearbeitet haben, was man wohl den Klauckeschen büchern vorwirft, haben die verf. unseres büchleins es verstanden, die richtige mitte zu halten: sie geben genug beispiele, in denen die grammatischen regeln zur anwendung kommen, und doch nicht so viel, dasz 'womöglich jedes wort für den schüler zu einem anlasse des nachdenkens' wird und bei der übersetzung ein bloszes regellatein zu stande kommt, das von dem classischen latein ebenso weit entfernt ist, als das unregelmäszige latein der späteren jahrhunderte. sehr anzuerkennen ist ferner, dasz in den einzelnen stücken nicht immer nur éin grammatisches pensum behandelt wird, sondern dasz oft, und zwar nicht blosz in den mit 'v. r.' (= 'vermischte regeln') überschriebenen oder zur repetition bestimmten stücken, auf die früheren pensa zurückgegriffen und dadurch das sonst so häufige vergessen selbst fest eingeübter regeln verhütet wird. zur unterstützung des schülers sind in jedem stücke, wo ein grammatisches pensum zum ersten male zur anwendung kommt, die betreffenden verba oder conjunctionen gesperrt gedruckt.

Was den stil des buches betrifft, so merkt man bald, zumal in den stücken mit directer rede, dasz man kein deutsches lesebuch, sondern ein übersetzungsbuch vor sich hat. wer aber bedenkt, wie schwierig es ist, bestimmte regeln in genügender menge in einen gegebenen stoff hinein zu arbeiten, und ferner erwägt, dasz der deutsche text für tertianer geschrieben ist und darum dem lateinischen mehr angepaszt werden muste, als es für secundaner nötig gewesen wäre, wird darum mit den verf. nicht rechten. das buch zeichnet sich trotzdem auch in dieser beziehung vor gar manchen übungsbüchern, die weniger schwierigkeiten zu überwinden hatten, vorteilhaft aus, ja es kann dem schüler sogar bei seiner Caesarpräparation, wenn er um einen guten deutschen ausdruck in verlegenheit ist, treffliche dienste thun. keinenfalls steht zu fürchten, dasz das buch ungünstig auf den deutschen stil der schüler einwirken wird; wohl aber wird, was von groszer wichtigkeit ist, der schüler,

für den die verf. das buch in erster linie bestimmt haben, dadurch zu einer gut lateinischen satzbildung angeleitet. einige härten konnten die verf. wohl bei der zu erhoffenden zweiten auflage noch beseitigen.

Zur illustration des gesagten lasse ich nicht als bestes, aber als charakteristischstes stück der ersten nummern dasjenige capitel des übungsbuches folgen, welches sich an Caes. b. g. I 7. 8 anschlieszt und besonders zur einübung der regeln über den gebrauch der tempora in indicativischen sätzen bestimmt ist.

'Inzwischen hatte Caesar, während er zu Rom verweilte, erfahren, welchen weg die Helvetier einschlagen wollten. deshalb beschleunigte er seine abreise und gelangte am dritten tage, nachdem er die hauptstadt verlassen, bei Genava an. da aber im jenseitigen Gallien im ganzen eine einzige legion stand, so ordnete er in der ganzen provinz starke aushebungen an. die brücke bei Genava liesz er abbrechen. sowie die Helvetier erfuhren, dasz Caesar angekommen sei, beschlossen sie mit ihm durch gesandte zu verhandeln. die häupter dieser gesandtschaft (a.) sagten, wenn sie mit Caesars einwilligung den weg durch die römische provinz nehmen dürften, so würden sie sich jeder gewaltthat enthalten (wie direct?). hierauf entgegnete Caesar, er werde ihnen antworten, sobald er erwogen habe, was dem römischen staate und der provinz zum vorteil gereiche (wie direct?); wenn sie ein anliegen hätten, möchten sie am dreizehnten april wiederkommen. unterdessen zog die zehnte legion und die soldaten, welche aus der provinz eingetroffen waren, auf Caesars befehl am Leman-see längs des Rhodanus bis zum Jura in einer strecke von neunzehn meilen einen wall von sechszehn fusz höhe und einen graben. als nun am festgesetzten tage die gesandten zu Caesar kamen, antwortete er ihnen etwa folgendes: «obschon ihr versprochen habt euch aller gewaltthätigkeit zu enthalten, werde ich euch doch nicht erlauben durch die provinz zu ziehen; wenn ihr aber gegen meinen willen durchzugehen versucht, werde ich ohne schwierigkeit den übergang wehren können.» so in ihrer hoffnung (in dieser h.) getäuscht versuchten die Helvetier anfangs durchzubrechen. aber mochten sie auch auf gekoppelten booten und auf mehreren dazu gebauten flöszen über den flusz zu setzen oder mochten sie durch die furten durchzubrechen versuchen, sie richteten nichts aus (proficere); wo sie auch nur einen angriff machten, wurden sie zurückgeschlagen.'

Der zweck des buches, gelegenheit zu geben zur befestigung des bei der lectüre gewonnenen sprachschatzes und zur einübung der grammatischen regeln ist jedenfalls in erfreulicher weise erreicht. es steht zu erwarten, dasz das buch nicht nur dem lehrer recht gute dienste leisten, sondern auch, zumal bei der guten ausstattung und dem billigen preise, seinen weg in die hände der schüler finden und mit erfolg beim classenunterrichte gebraucht werden wird.

Essen. H. Fritzsche.

(39.)

PROF. DR. KARL SACHS, ENCYCLOPÄDISCHES FRANZÖSISCH-DEUTSCHES UND DEUTSCH-FRANZÖSISCHES WÖRTERBUCH. HAND- UND SCHULAUSGABE (AUSZUG AUS DER GROSZEN AUSGABE). TEIL I: FRANZÖSISCH-DEUTSCH. VIERTE, NACH DER 1878ER AUFLAGE DER ACADÉMIE DURCHGESEHENE UND VERBESSERTE STEREOTYP-AUFLAGE. TEIL II (SACHS-VILLATTE): DEUTSCH-FRANZÖSISCH. Berlin, Langenscheidtsche verlagsbuchhandlung (prof. G. Langenscheidt). 1880. teil I: LX u. 738 s. teil II: 905 s.

(fortsetzung und schlusz.)

Der auf diese weise entstandene auszug aus dem gröszern werke, die hand- und schulausgabe liegt nun in einem, wie bemerkt, allerdings respectabeln, aber immerhin nicht zu starken bande, der zugleich den französischen wie den deutschen teil umfaszt, vor uns, ein werk, dasz die wesentlichen vorzüge der gröszern ausgabe mit dieser teilt, und das wegen seiner gröszern handlichkeit in allen den fällen, wo es sich nicht gerade um von der groszen heerstrasze ganz abliegende worte handelt, auch von den besitzern der gröszern ausgabe mit vorliebe benutzt werden wird. es ist ein buch, das durch seine äuszere form, seine hübsche typographische ausstattung von vorn herein für sich einnimmt, und das bei näherer bekanntschaft durch die gediegenheit seines inhalts mehr und mehr sich liebe erwirbt. seinem äuszern umfange nach stellt es sich dar als ein concurrent der bisher gebräuchlichen handlexika, und wir stehen nicht an, gleich von vorn herein unser urteil dahin zu resumieren, dasz es vor denselben, so weit sie uns bekannt, nach jeder richtung hin den vorzug verdient. wenn wir nun, um das urteil zu begründen, das Sachssche wörterbuch in vergleich stellen mit einigen derselben, speciell mit denen von Thibaut, Molé und Ploetz, so liegt es uns ferne, dieselben herabsetzen zu wollen. auch diese haben ihre vorzüge. worin der (der 2n auflage) des Ploetzschen wörterbuchs besteht, haben wir bereits berührt. auch das lexikon von Thibaut, das sich von jeher einer besondern beliebtheit erfreute, nimmt einen ganz respectabeln rang unter den vorhandenen hilfsmitteln ein und verdiente das ihm gespendete lob in noch weit höherem grade, seit es mit der 60n auflage — es hat seit 1881 bereits die 94e erreicht — durch Büchmann und Wüllenweber einer vollständigen neubearbeitung unterzogen worden ist. aber den ruhm, das beste der vorhandenen schulwörterbücher zu sein, kann es dem kleinen Sachs gegenüber doch nicht mehr behaupten, und noch weniger kommt das wörterbuch von Molé in betracht, dem eine durchgehende revision und umarbeitung, wie Thibaut sie erfahren, auch schon seit lange notthut. sie alle werden durch den kleinen Sachs und die verhältnismäszige reichhaltigkeit desselben in allen beziehungen in schatten gestellt. was zunächst sein verhältnis zu den andern in bezug auf die zahl der behandelten artikel anbetrifft, so greifen wir, um dar-

über ein urteil zu gewinnen, einen beliebigen buchstaben, den buchstaben P heraus; man wird wohl annehmen können, dasz das hier sich ergebende verhältnis ein durchgehendes sein wird; vergleichsweise ziehen wir auch die grosze ausgabe von Sachs heran. unter dem buchstaben P enthält nun

die gröszere ausgabe von Sachs	auf	167	seiten	9260	artikel
die kleinere ausgabe von Sachs	-	70	-	4430	-
das wörterbuch von Thibaut	-	41	-	4480	-
das wörterbuch von Molé	-	54	-	4680	-
das wörterbuch von Ploetz	-	58	-	3038	-

die bei weitem geringste artikelzahl enthält also Ploetz (die verhältnismäszig gröszere seitenzahl dabei kommt auf rechnung der gröszern lettern). so ziemlich die gleiche anzahl von artikeln enthalten der kleine Sachs, Molé und Thibaut. freilich steigt die anzahl der artikel bei Sachs noch um ein bedeutendes durch das abweichende verfahren in aufführung des stichwortes. während z. b. Molé und Thibaut das wort pair als vier verschiedene artikel bringen, nemlich 1) pair, e adj., 2) pair subst. m., 3) paire subst. f., 4) pairement adv., bringt s dasselbe unter éinem stichwort; s bringt ferner kein adverb besonders, welches regelmäszig gebildet ist und in seiner bedeutund vom adjectiv nicht abweicht, während bei M. und Th. das adverb jedesmal einen besondern artikel bildet. durch diese und ähnliche ersparnisse wird sich für s noch ein überschusz über die beiden andern ergeben, immerhin aber wird derselbe kein allzu groszer sein. die gröszere anzahl der artikel allein ist an und für sich noch kein besonderer vorzug. so enthält z. b. eine ältere auflage Thibauts, die wir vergleichsweise herangezogen haben (die 49e vom j. 1867), für denselben buchstaben auf 61 seiten etwa 5050 worte, also bedeutend mehr als die neueren auflagen. aber es ist gerade der vorzug der letzteren, dasz sie mit all dem ballast von veralteten und ganz speciell technischen ausdrücken aufgeräumt hat, und trotz der verminderten artikelzahl verdient zweifellos die neuere auflage vor der älteren den vorzug. nicht auf die zahl, sondern auf die richtige auswahl der artikel (neben der später zu besprechenden ausreichenden behandlung derselben) ist das hauptgewicht zu legen. und da meinen wir, enthält Thibaut noch immer zu viel gelehrter wortbildungen, die man leicht entbehren könnte. wie sehr hier Thibaut über s hinausgeht, mögen einige beispiele veranschaulichen. so enthält von

zusammensetzungen mit	anti	Thib.	171	s 66
- -	métro	-	20	- 10
- -	dys	-	36	- 9
- -	sub	-	144	- 83
- -	ichtyo	-	15	- 10
- -	ana	-	116	- 78
- -	amphi	-	37	- 21
- -	caryo	-	8	- 1

dagegen gibt s das wesentliche und ausreichende, indem es an der spitze solcher wortreihen eine kurze übersetzung des betreffenden wortteiles gibt; also z. b. zu Ptéro...: 'grch. in zssg. flügel-, flossen-'; ichtyo...: 'grch. in zssg. fisch-'; par..., para...: 'grch. in zssg. neben; in der chemie zur bezeichnung eines körpers, der mit einem andern die gleichen elemente, aber andere eigenschaften besitzt'. so schafft sich s durch 'das weglassen entbehrlicher worte raum für eine ganz bedeutende anzahl anderer worte, die in Thibaut (und Molé) keine aufnahme gefunden haben.

So sind in s zunächst die eigennamen in weit ausgedehnterem masze berücksichtigt als in Thibaut. es seien beispielsweise nur von den mit Pa beginnenden eigennamen folgende angeführt, welche s bringt, Thibaut aber nicht hat: Palamède, Palapret, Palémon, Paléologue, Palikao (v. Montauban), Palissy, Pallade, Pallante, la Pallisse, palmyr(én)ien, Panama, Pancaliers, Pandolfe, Panglosse, pannonien, Panorme, Pantagruel, Pantaléon, Pantin, Panurge, Papou(a)s, Papouasie, Paracelse, Paraguay, paraguayen, Parceval, Pardaillac, Parisot, Parménide, Parménion, Parmentier, Parny, Paropamise, Pas-de-Calais, Pasiphaé, Passy, Patelin, Pau, Pauillac, Pausanias, Pausilippe, Pautex, Payerne.

Desgleichen bringt s eine grosze anzahl von französischen worten neuerer bildung, die wir in Thibaut nicht finden. wir führen von solchen aus dem buchstaben P an: pangermanique, pangermanisme, panificateur, pantalonnader (heucheln), pantinerie (lächerliche bewegung), papotage (klatsch), papoter, pare-étincelles (funkenfänger), paritarisme (parität), partialiste (parteiischer richter), partiteur, passe-thé (theesieb), pasticher (zusammenstoppeln), pavide, paysantaille (bauernpack), paysanesque, permissible, perfectibiliste (fortschrittsmann), personificateur, pétroler, philippisme, photopeinture (lichtmalerei), pique-cigarre, pirouettement, pisciculteur, poissarder (wie ein fischweib schimpfen), polémiser, porte-cendres (aschbecher), portraituriste, postiché (unecht), pouponnière (abteilung für säuglinge im findelhause), précipitueux, préliber, presque-unanimité, prétendance, probatif, prohibitionnisme (schutzzollsystem), propagandisme, propagandiste, propriétariat (stand der grundbesitzer), propriété-eau (wassergerechtigkeit), proverbialiser, prud'hommesque (spieszbürgerlich), prussianisme, prussification, prussifier (verpreuszen), prussiquer, prussophage, prussophile, prussophobe, pudibondisme, putide. das ist für nur einen buchstaben eine ganz stattliche reihe von wörtern, und wir haben nicht einmal alle aufgezählt.

Ein weiteres plus von wörtern, welche Sachs allein enthält, wird durch die fremden sprachen entlehnten ausdrücke gebildet. namentlich kommt hier das englische in betracht, das der französischen sprache fast ebenso viel eindringlinge liefert, wie die französische der deutschen. sehr charakteristisch für diese anglomanie der Franzosen, die ja bereits sehr alten datums ist, aber gerade in der

neuesten zeit sich besonders wirksam zeigt, ist eine in der einleitung zu S angeführte stelle aus dem Paris-guide: 'pour peu que les choses continuent, il nous faudra bientôt un dictionnaire anglais de la langue française.' nun kann man freilich nicht verlangen, jedes englische wort, das einmal ein französischer schriftsteller gebraucht, auch in den französischen wörterbüchern aufgeführt zu sehen. wohl aber musz man dies von denjenigen worten erwarten, die in der neuen heimat vollständiges bürgerrecht erlangt haben. dasz ein wort beispielsweise wie beefsteak in dem deutsch-französischen teile weder von s noch von Thibaut aufnahme gefunden hat, können wir nicht billigen. im französisch-deutschen teile findet sich bei Thibaut sowohl die französische form bifteck wie die englische beefsteak, in s nur die erstere. im allgemeinen aber ist s auch in dieser beziehung weit reicher als Thibaut. wir finden in beiden wörterbüchern z. b. steeple-chase, steamer, poney, sport(s)man, plaid, yacht, watchman, fashion, fashionable, groom, railway, aber wir finden nur in s wörter wie cab, tramway, speech, waterproof, ale, clown, tattersal, mackintosh, squatter, penny, pence, gentleman, shirting, shrapnel, bill, yeoman. das wort skating fehlt wie in Thibaut so auch in beiden ausgaben von Sachs, ein beweis, wie neu das wort (als übernommenes) ist. dasselbe gilt von dem wort bookmaker.

Gleichfalls in diesen zusammenhang gehört hinein die erklärung einer menge von abkürzungen, die wiederum nur s gibt. um bei dem buchstaben P zu bleiben, so beginnt derselbe bei Thibaut mit dem artikel: 'P. p. m. = 𝔓. 𝔭. 𝔫.'; s enthält auszerdem noch folgende notizen dazu: 2) abr. a) P. = pied; p. = pouce; b) P. R. = Port Royal; c) P. S. = post-scriptum; d) (kaufmännisch) P = protesté, protêt, payé; $5\,p^0/_0$ = cinq pour cent; $p^{00}/_{00}$ = pour mille; e) (musik) p oder P = piano; f) (chemie) P = phosphore; g) (pharmacie) P = pincée.' andere abkürzungen der art sind A. M. = assurances mutuelles; $f^{\underline{que}}$ = fabrique; $^m/_c$ = mon compte; $^v/_c$ = votre compte; p. p. c. = pour prendre congé; t. s. v. p. — tournez s'il vous plaît; a. p. d. r. = avec privilège du roi; A. C. L. = assuré contre l'incendie usw. diese erklärungen sind jedenfalls eine sehr wertvolle zugabe, und man wird nicht leugnen können, dasz man wohl ein recht hat, auch über solche punkte im wörterbuche, zumal in einem schulwörterbuche aufklärung zu suchen.

Referent hat die reichhaltigkeit von s gegenüber andern wörterbüchern nicht blosz nach solchen einzelnen gesichtspunkten hin geprüft, sondern auch eine praktische probe auf das ganze gemacht. der zufall veranlaszte ihn dazu. er hatte sich als ferienlectüre in das bad mitgenommen Alphonse Daudets roman 'les rois en exil', als lexikon, das zu benutzen war, fand sich nur vor eine ältere auflage von Molé (die 18e vom j. 1859; die neueste auflage, die 34e vom j. 1880, ist übrigens wörtlich gleichlautend mit jener). nur zu bald aber ergab sich, dasz diese benutzbarkeit doch eine sehr beschränkte war, dasz das wörterbuch fast immer gerade da im stiche

liesz, wo man in der lage war, es zu befragen, und so verknüpfte sich mit der lectüre des romans bald die, allerdings höchst unerquickliche, nebenaufgabe, das wörterbuah auf seine lücken hin, auf die fälle hin, in denen es versagte, zu prüfen. die anzahl dieser fälle stellte sich als eine erstaunlich grosze heraus, wenn die natur der sache auch verbietet, dieselben hier im einzelnen mitzuteilen. referent erwähnt daher nur, dasz er allein 259 worte gezählt hat, die in dem romane, zum teil wiederholt, gebraucht werden, die das lexikon aber nicht kennt, auf je $1^1/_2$ seiten des romans ein fehlendes wort; ganz abgesehen davon, dasz jene zahl natürlich eine minimalzahl darstellt. dazu kommen die viel zahlreicheren fälle, in denen das betreffende wort zwar im lexikon vorhanden ist, aber die durch den zusammenhang geforderte bedeutung vergeblich gesucht wird. referent hat sich die mühe nicht verdrieszen lassen, nachträglich auch überall s zu rate zu ziehen, und gerade dabei hat er den praktischen beweis erhalten, welch ein vortreffliches hilfsmittel wir in diesem buche besitzen. denn in der groszen mehrzahl der fälle hält es stich und gewährt die gewünschte auskunft. allerdings bleiben immerhin fälle übrig, in denen s und selbst S nicht ausreicht, wie es wohl überhaupt unmöglich ist, den gesamten wortschatz einer lebenden sprache je in einer wirklich erschöpfenden sammlung zu vereinigen. zudem bietet Daudet gerade auch nach dieser richtung hin schwierigkeiten, wie kaum irgend ein anderer moderner französischer schriftsteller, vielleicht Zola allein ausgenommen; namentliebt er es, neue worte zu bilden, und verwendet in reichlichem masze den argot parisien, namentlich den argot 'de la gomme' (dies wort selbst in dieser bedeutung ein neues, vgl. s. 385: Christian se faisait expliquer le sens de ce nouveau mot; davon abgeleitet gommeux, was übrigens Ploetz bereits hat), 'cette langue boulevardière avec ses trics, son exagération, ses veuleries' (s. 101), 'l'affreux langage flottant et flasque des gandins' (s. 100). referent führt nachfolgend diejenigen worte auf, die auch S und s nicht enthalten, und zwar der kürze wegen in derjenigen form, wie sie im texte des genannten buches erscheinen: bourgadier, brouillardeuse, crépitement, cougourdier, croisiller, cache-poussière, chenillées, crépinées, un 'chevaux-de-bois', chiquement, désagrègement, désheurement, étriquement, embués, exotisme, endimanchement, ébouriffement, embroussaillés, efféminement, étirement, enguirlandement, effilochure, fuschine, fécriquement, fanfrelucheux, gaminaille, grignotement, grignoteuses, geignement, insinueux, inquisitrice, mitronnet, nouvementer, navrement, papillotement, pince-monseigneur, pailleter, petonner, veûlerie (s. 301; s. 309 veulerie), vinaille, voir, tire-l'oeil, torsadé, toilette-princesse, watteau. auszerdem hat referent sich eine ganze anzahl von stellen angemerkt, bei denen die in S zu dem betreffenden worte angegebene bedeutung nicht ausreicht. doch würde es zu weit führen, hier näher darauf einzugehen; er erwähnt nur, weil dies wort ihm in der letzten zeit mehrfach aufgestoszen,

dasz la Corniche Italienne (Daudet s. 18) die strasze von Genua nach Nizza bedeutet (sie führt zum groszen teil auf felsleisten dahin, daher ihre ähnlichkeit mit einem gesims). — Wohl aber müssen hier auch diejenigen worte ihre stelle finden, die in die neueste auflage des dictionnaire de l'Académie aufgenommen sind, in S aber sich nicht vorfinden. es sind (wir übergehen diejenigen, in denen es sich nur um eine verschiedenheit der orthographie handelt, oder die substantiva, die S nur im plural aufführt, während die Ac. auch den singularis angibt, oder umgekehrt, u. dergl.) folgende: absorbement, acarus, accensibilité, anémique, biseautée, clovisse, chou-vache, déboulonner, décanteur, décrépir, décrépissage, désenclaver, dionysies, encadreur, évasure, fatrassier, frissonnant, e; galopant, e; ganglionnaire, incorrigiblement, lantanier, méticuleusement, dernier-né, nébride, oléacées, pandanées, pemphigus, phylloxera, pomœrium (pomerium), pourana, rapieçage, rationnement, réserviste, revisable, silphium, suprêmement, ténotomie, tire-pointe, trésorier-pageur, triduo, trôle, truisme, ultra-zodiacal, uninominal, e; urus, eaux-vannes; vastement, viner, virginalement, voiturage, volontariat. auszerdem wird nun wohl bei vielen worten in S, nachdem sie von der Academie aufgenommen worden sind, das zeichen des kometen, wodurch dieselben als seltene und wenig gebräuchliche charakterisiert werden, schwinden müssen.

Also auch S und s haben ihre lücken. nichtsdestoweniger werden wir, um auf unsere gegenüberstellung von s und Thibaut zurückzukommen, unser urteil in bezug auf die nomenclatur dahin résumieren müssen, dasz, wenn auch der wortschatz beider der zahl nach im groszen und ganzen ein gleicher ist, dennoch beim praktischen gebrauch in jedem einzelnen falle s der bessern auswahl wegen am seltensten im stiche lassen wird.

Ebenso aber ist die behandlung der einzelnen artikel in s eine ungleich reichere. in dieser beziehung müssen wir zuerst wieder der durchgängigen bezeichnung der aussprache gedenken. dasz man angefangen hat, in die französischen wörterbücher überhaupt notizen über aussprache aufzunehmen, ist ja jedenfalls als ein fortschritt anzuerkennen. Ploetz gibt die aussprache an 1) da wo eine ausnahme von den gewöhnlichen ausspracheregeln stattfindet, 2) bei den französischen wörtern, bei welchen in Deutschland notorisch eine falsche oder eine schwankende aussprache herscht. indes gehört zur aussprachebezeichnung auch eine anweisung darüber, wie diese bezeichnung zu verstehen ist. den Ploetzschen lehrbüchern ist bekanntlich ein solcher schlüssel beigegeben, und es ist wohl nur ein versehen, wenn derselbe beim lexikon weggeblieben ist; doch ist jener natürlich auch für dieses zu benutzen. bei Thibaut dagegen fehlt jede angabe über die bedeutung der aussprachezeichen, und das macht in vielen fällen die angabe der aussprache überhaupt illusorisch. wenn es zu Paul heiszt 'spr. pol', so ist in der that nur scheinbar die aussprache damit angegeben. denn wie spricht man

pol? wie ganz anders in s. denn zu dem dort angegebenen 'pŏl' finden wir in der als einleitung beigegebenen erläuterung der aussprachezeichen über ŏ die notiz: 'offenes, kurzes o: tonne, rosz; mittellaut zwischen a und o. der mund weniger zugespitzt als bei o (in ton), die unterlippe fühlbar zurückgezogen.' bei Rome haben wir es mit demselben laut des o zu thun. hier heiszt es besser bei Th. 'spr. Rŏme', noch besser aber bei s: 'rŏm, reimt auf homme'. oder wenn es zu faisable in Th. heiszt: 'sp. fes', kann das der unkundige nicht auch so verstehen, als solle gesprochen werden etwa wie im artikel les? bei s ist hier angegeben: 'f'sábl', und über das a gibt der ausspracheschlüssel wieder besondere anweisung. — Aber Th. verfährt auch nicht consequent in der auswahl der worte, denen er die aussprachebezeichnung beifügt, und musz gerade durch diese inconsequenz zweifel hervorrufen. gerade dadurch, dasz er bei inimitié angibt 'spr. ti-é', bei amitié aber nichts hinzufügt, werden über die aussprache des letztern zweifel erweckt. solche fälle begegnen öfter. zu manége wird angegeben: 'spr. ège', bei cortége u. a. fehlt diese angabe. net wird ohne aussprachebezeichnung gelassen, während es bei fat heiszt: 'spr. fatt oder fa'; bei lut wird angeben 'spr. lute', während bei chut die aussprachebezeichnung fehlt. bei worten wie mai, mais fehlt nach dem einmal befolgten princip die angabe der aussprache mit recht; aber wie steht es mit gai, quai, sais, denen doch auch keine notiz beigegeben ist? man sieht, das princip, nur unregelmäszige aussprachen anzugeben, ist nicht durchweg befolgt, und läszt oft im stich. schon aus diesem grunde ist das verfahren von s, alle wörter ohne ausnahme mit aussprachebezeichnung zu versehen, bei weitem vorzuziehen. namentlich für die schule und hier wieder besonders für das gymnasium, das mit seiner für das französische angewiesenen knappen zeit so haushälterisch umgehen musz, ist dieser vorteil des Sachsschen buches, dasz es den schüler schon bei der präparation fortwährend auf die aussprache hinweist, die regel stets von neuem einschärft, die ausnahme ins gedächtnis zurückruft, von unschätzbarem werte. das lexikon vermehrt so gewissermaszen die zeit, die man anderen teilen des französischen unterrichts zuwenden kann. zu rühmen ist hier noch im einzelnen, dasz s bei englischen eigennamen nicht nur die französische aussprache derselben, sondern, um unserer deutschen weise in der aussprache von fremdwörtern gerecht zu werden, auch die englische aussprache beifügt. doch ist dies nur für die eigennamen consequent durchgeführt, während bei anderen worten das verfahren ungleichmäszig ist. so wird z. b. zu waterproof gegeben die franz. aussprache 'wă-tăr-prōf' und daneben die englische 'uå-tör-prūf', dagegen zu high-life nur die französische: 'ī-glif'. — An die bezeichnung der aussprache schlieszen sich an die regeln über die bindung der wörter untereinander, welche in der einleitung des werkes unter VI 12 und remarques détachées II zusammengefaszt sind, und auf welche dann bei den einzelnen artikeln, für die speciellen fälle durch specielle

zeichen, zurückverwiesen wird. auch dies ist ein vorzug des Sachsschen werkes, den es mit keinem andern wörterbuche teilt.

Sehr wertvoll sind die kurzen sacherklärungen, welche s allen eigennamen beigibt. streng genommen, kann man ja kaum den anspruch erheben, in einem sprachlichen wörterbuche derartige notizen zu finden, die mehr der encyklopädie angehören; um so dankbarer wird man, zumal bei einem für die schule bestimmten buche, es anerkennen müssen, wenn es schätzenswerte auskunft auch nach dieser seite hin gibt. wir führen einige beispiele hierzu an, indem wir des vergleiches halber hinzufügen, was Thibaut unter denselben worten gibt:

Retz. Thibaut: (spr. resse) Retz.
s: (raesz oder re) npr. m. id. Jean Gondi, cardinal de —, chef der Fronde († 1679).

Fronde. Thibaut: die Fronde (im XVII jahrh.).
s: Fronde, dem hofe, bes. Anna von Österreich und Mazarin feindliche partei.

Panglosse. Thibaut: fehlt.
s: npr. id. philosoph, welcher stets findet, dasz alles in der welt so gut wie nur möglich ist (Voltaire, Candide).

Paul. Thibaut: m. Paulus. Paul.
s: I. — npr. und n. d. b. (= nom de baptême) m. Paulus. Paul; v. diacre. II. [wo es heiszt: Paul Diacre Paulus Diakonus, P. Warnefried, longobardischer geschichtsschreiber (730—800)]; — Emile Ämilius Paulus: a) römischer consul, fiel bei Cannä 216 v. Chr., b) desgleichen, besieger des Perseus von Macedonien, † 160 v. Chr.; — Véronèse Paolo Veronese, it. maler († 1588). II. —e n. d. b. f. Paula, Pauline. III. —e f. Paula, stadt in Calabrien. IV. p— n/ap. m. Paolo, italienische münze (= 52 centimes).

Palissy. Thibaut: fehlt.
s: npr. m. Bernard de —. id. erfinder der majolika († 1589); v. majorique [wo es heiszt: majoliken (mit schmelzfarben bemaltes irdenes geschirr)] = majolique.

Teutatès. Thibaut: fehlt.
s: npr. m. myth. Teutates (dem römischen Merkur entsprechender gott der alten Gallier).

Pascal. Thibaut: m. Paschalis.
s: n. d. b. u. npr. m. 1) Paschalis, name mehrerer päpste (9s—12s jahrh.). 2) Blaise P— id. berühmter mathematiker, physiker und philosoph, bes. verfasser der lettres provinciales (1623—1662).

Diese notizen erläutern jedoch nicht nur historische personen und ereignisse, sondern geben überhaupt überall da, wo es nötig ist, erklärungen, die, so knapp sie sind, doch stets das wesentliche hervorheben:

acrostiche. Thibaut: akrostichon: namengedicht.

s: akrostichon (gedicht, in dem die anfangsbuchstaben der zeilen einen namen bilden).

priapéen. Thibaut: fehlt.

s: mét. vers —s priapeischer vers (– ⏒ | – ⏑ ⏑ | – ⏑ ⏒ ‖ – ⏒ | – ⏑ ⏑ | – ⏒).

bractéate. Thibaut: bracteat, hohlmünze.

s: blech-, hohl-, schüsselmünze (dünn, nur auf einer seite geprägt).

Tattersall. Thibaut: fehlt.

s: (ursprünglich von dem Engländer Tattersall angelegte) reitbahn mit verkauf von pferden, reit- und fahr-utensilien usw.

Eben solche erklärungen werden sonst nicht verständlichen neubildungen beigegeben. so

pique-cigare. Thibaut: fehlt.

s: cigarrenstecher (instrument, um die cigarre zu durchstechen, statt die spitze abzuschneiden).

pare-étincelles. Thibaut: fehlt.

s: funkenfänger (schirm oder drahtgitter vor einem kamin).

Eben dahin gehört, dasz den französischen bzw. deutschen pflanzennamen stets auch der lateinische name beigefügt ist; bei tiernamen ist dies nur da geschehen, wo eine mögliche verwechselung zu verhüten ist. die vorstehenden proben werden genügen, um die hohe brauchbarkeit des buches auch nach dieser seite hin zu bekunden.

Welchen vorzug s vor seinen concurrenten dadurch hat, dasz es auch die wichtigsten synomyma erläutert, leuchtet von selber ein. erst durch die zusammenstellung und trennung der sinnverwandten wörter kann die volle klarheit über die eigentliche bedeutung derselben herbeigeführt werden, und die synonymik sollte daher in der that einen integrierenden bestandteil eines jeden wörterbuches bilden. auch die gegenüberstellung der antonyma oder sinnentgegengesetzten worte dient demselben zwecke. die worte ancien, antique, âgé, vieux können alle mit 'alt' übersetzt werden; indem s nun als antonymen von vieux in einer bedeutung jeune, in einer andern nouveau, in einer dritten neuf angibt, und desgleichen als antonymen zu ancien in erster bedeutung moderne, in anderer actuel aufführt, sind die grundbegriffe bereits an die ihnen zukommende stelle gerückt, und die vervollständigung erfolgt dann durch die beiden synonymengruppen: âgé ein gewisses alter habend; vieux bejahrt; ancien vormalig, aus alter zeit; antique aus allerältester zeit; und anderseits: nouveau zum ersten male auftretend; neuf eben erst gemacht und noch nicht benutzt; frais noch unberührt; récent eben erst geschehen; moderne neumodisch. die behandlung der synonyma ist nun allerdings eine auszerordentlich knappe, und vielleicht sind die betreffenden notizen manchmal etwas gar zu kurz ausgefallen, immerhin aber geben sie das wesentliche und wichtigste,

wie noch einige aufs geratewohl herausgegriffene beispiele darthun mögen. so zu foudre und éclair: 'man sieht den éclair, man wird getroffen vom foudre'; chair und viande: 'ch. allgemeiner ausdruck, viande fleisch als nahrungsmittel'; zu fleuve und rivière: 'fleuve groszer, sich ins meer ergieszender flusz, rivière jeder flusz, grosz oder klein'; zu espérance und espoir: 'espérance hoffnung überhaupt als dauernder gemütszustand, espoir augenblickliche, vorübergehende hoffnung in bezug auf einen bestimmten gegenstand'; zu mur und muraille: 'mur trennt oder schlieszt, muraille deckt und schützt' usw. für den deutsch-französischen teil fehlen allerdings die besonderen synonymischen notizen, dafür entschädigt indessen die scharfe definition der worte und die eingehende classification der verschiedenen bedeutungen. auch hier steht s unvergleichlich höher als Thibaut und Ploetz. wir ziehen nur drei beispiele vergleichend heran. zu dem worte hilfe geben Thibaut und Ploetz einfach secours, aide, assistance und dann die übersetzung einzelner stehender phrasen. s dagegen unterscheidet: 1) (mitwirkung zu j—s zwecken) meist aide; 2) (unterstützung eines schwachen) appui; 3) (beistand in elend, in armut und kümmerlichen verhältnissen) assistance; 4) (befreiung aus einem üblen zustande, rettung) secours. wolke übersetzen Thibaut und Ploetz einfach mit nue, nuée, nuage; s dagegen gibt an: 1) meist nuage, 2) (mit beziehung auf die bedeutende höhe) nue, 3) (mit hinsicht auf ihren inhalt, als sturm-, regen- usw. führend) nuée. zu dem worte gift endlich kennt Thibaut nur poison und — einer schlange venin d'un serpent. Ploetz führt auf: poison (végétal et minéral), venin (d'un animal). s wiederum definiert und classificiert: a) (auf die gewebe des körpers zerstörend einwirkendes, mineralisches oder vegetabilisches präparat) meist poison; b) (specifischer saft einer tierischen, selten einer pflanzlichen drüse, z. b. von schlangen, nesseln, örtlich oder blutzersetzend wirkend) venin (auch fig.); c) (ansteckungsstoff einer krankheit) virus, principe contagieux; d) (von zersetzung organischer substanzen herrührendes gift) miasme.

Dasz die etymologischen notizen, welche s bietet, uns zu wenig ausführlich erscheinen, haben wir bereits erwähnt; immerhin sind sie denjenigen wörterbüchern gegenüber, die die etymologie gar nicht behandeln, wie Thibaut und Molé, ein nicht gering zu schätzender vorzug. auch die homonymen, die s gibt, finden wir in diesen wörterbüchern nicht, ebenso wenig in Ploetz.

Indes alle diese vorzüge, die wir aufgeführt haben, die gröszere zahl der artikel, die bessere auswahl und reichere behandlung derselben, die umfänglichere berücksichtigung der eigennamen, die abkürzungen, die wort- und sacherklärungen, die genauen definitionen und classificationen, die angaben über aussprache und bindung, die behandlung der synonymen und antonymen, die aufführung der homonymen, die etymologischen notizen, alles das sind doch nur nach bestimmten gesichtspunkten hervorgehobene einzelheiten, die

kein bild von dem ganzen geben, wie es durch die mit gleichmäsziger sorgfalt durchgeführte behandlung jedes einzelnen artikels sich auferbaut. wir müssen hier auf weitere beispiele und vergleiche verzichten und uns mit dem allgemeinen urteile begnügen, dasz wir auch hier nur rühmendes hervorzuheben haben: die ausführlichkeit in der angabe der bedeutungen, die übersichtliche ordnung in der aufführung derselben, die angaben darüber, ob ein ausdruck selten ist, ob er der familiären redeweise oder dem style soutenu angehört, ob er nur in der sprache des ungebildeten volkes gebraucht wird, die verhältnismäszige reichhaltigkeit und treffliche wahl der beispiele, der sprichwörter sowie der sprichwörtlichen und phrasenhaften redensarten, die grammatischen winke (über die pluralbildung der nomina, namentlich auch der zusammengesetzten, die stellung des adjectivs, die negation, den infinitiv mit de und à usw.), die angaben über gewisse constructionen, die zwar im gewöhnlichen leben gebraucht werden, vor denen aber als unrichtig und regelwidrig gewarnt wird, und was dergleichen beziehungen mehr sind, welche für die beurteilung eines solchen artikels in frage kommen. auch von diesem gesichtspunkte aus, von dem der reichhaltigkeit in der behandlung jedes einzelnen artikels, gebührt ganz ohne frage s der erste preis. wir haben unsere beispiele zwar nicht durchweg, aber doch vorwiegend dem französisch-deutschen teile entnommen, schon weil die praxis mehr veranlassung bietet, mit diesem sich zu beschäftigen. doch teilt der deutsch-französische teil alle dessen vorzüge und überragt an äuszerer und innerer reichhaltigkeit die gleichartigen anderen wörterbücher vielleicht in noch höherem grade, als dies bei dem französisch-deutschen teile der fall und in einigen beziehungen von uns dargelegt ist. der raum verbietet uns, das im einzelnen nachzuweisen, nur sei wenigstens das éine rühmend erwähnt, wie das buch bestrebt ist, seinem sprachschatz auch alle solche wörter einzuverleiben, die erst in neuerer zeit entstanden oder mehr in aufnahme gekommen sind. worte beispielsweise, aus der fülle beliebig herausgegriffen, wie vorschuszverein, kehlkopfspiegel, rohrpost, elektroskop, kanalisation, abfuhr, lichtdruck, fernsprecher, telephon, telephonieren, postkarte, reblaus, traubenkrankheit, fleischextrakt, arbeitseinstellung, stabreim, unfallversicherung usw. finden wir wohl in s, suchen wir aber vergeblich in Thibaut und in Molé. auch Ploetz enthält von den genannten nur telephon und arbeitseinstellung.

Überhaupt ist s bemüht gewesen, trotz der wenigen auflagen, die es bisher erlebt hat, die inzwischen notwendig gewordenen änderungen sorgsam nachzutragen. die 4e im j. 1880 erschienene auflage des französisch-deutschen teiles der kleinen ausgabe trägt den titelvermerk 'nach der 1878er auflage der Académie durchgesehen und verbessert'. eine eingehende durchsicht des buches nach dieser richtung hin, die uns zugleich als probierstein seiner zuverlässigkeit dienen sollte, hat uns überzeugt, dasz das keine blosze titelphrase

ist, sondern dasz das werk in der that die durch jene neuausgabe des dictionnaire de l'Académie erforderlich gemachten orthographischen änderungen durchgeführt hat. so hat die kleinere ausgabe sogar einen kleinen vorzug vor der gröszern gewonnen, welche als im j. 1875 erschienen von dieser 'neuen orthographie' natürlich noch keine notiz nehmen kann. diese sorgfalt in dem bestreben, mit der zeit fortzuschreiten, müssen wir um so mehr betonen, als z. b. die im j. 1881 erschienene 94e auflage von Thibaut ruhig die alte schreibart weitergebraucht. die Académie streicht in den aus dem griechischen stammenden wörtern, in denen zwei aspirata an einander stoszen, das zweite h und schreibt demgemäsz autochtone, apophtegme, diphtongue, ichtyologie usw., ophtalmologie usw., phtisie; Th. hat das h überall und schreibt autochthone usw. die A. streicht den doppelconsonanten und schreibt jetzt gleichmäszig assonance, consonance, dissonance, résonance, während Th. noch assonance, dissonance, aber consonnance, résonnance hat. die A. schreibt vermicelier, patarafe, Th. vermicellier, pataraffe; die A. streicht den acc. circonflexe in gaine, gainier, goitre, goitreux, masser, résolument, Th. schreibt gaîne, gaînier usw. die A. schreibt jetzt nur goéland, goélette, poème, poète, Th. goëland, poëme usw. die A. siège, cortège, j'assiège usw., Th. siége usw.; A. analemme, Th. analème; A. avènement, Th. avénement; A. tempêtueux, Th. tempétueux; A. optime, Th. optimé; A. affrètement, Th. affrétement; A. prèle, Th. prêle; A. angélus, Th. angelus; A. reviseur, revision, revivification, revivifier, Th. réviseur, révision usw. die A. läszt endlich in einer anzahl von fällen den trait d'union weg, sowohl in wortverbindungen wie très bien, non seulement, au dedans, au dehors, au delà, als in zusammengesetzten wörtern wie bouillabaisse, boutefeu, clairsemé, contrefort, contremaître, contremarque, contremarquer, contrepoids, contrepoint, contrepoison, contreseing, contresens, contresigner, contretemps, contrepointe, entresol, havresac, malappris, outrepasser, pardessus, passepoil, passeport. Th. hat hier noch überall den bindestrich beibehalten.

In einzelnen fällen stimmt allerdings auch die schreibweise von S nicht mit der der A. überein. als adverb von complet ist aus versehen die form complétement stehen geblieben statt des jetzt adoptierten complètement (zu incomplet ist richtig incomplètement angegeben). ferner ist nach der schreibweise der A. zu schreiben excédent (subst.) statt excédant, le bien-jugé statt bien jugé, pressepapiers statt presse-papier, rillettes s. f. pl. statt rillette s. f., tremolo statt trémolo, triqueballe statt trique-balle, empattement statt empatement, masser statt mâsser. auch im text ist zuweilen die alte orthographie stehen geblieben, z. b. unter a. p. a. r. = avec privilége du roi statt privilège; so hat auch im deutsch-französischen teile die neue orthographie noch keine aufnahme finden können, weder die deutsche noch die französische. endlich erwähnen wir noch, dasz bei einzelnen worten, bei denen die A. eine doppelte

schreibart zuläszt, s entgegen seinem sonstigen princip nur **eine** schreibweise erwähnt, also z. b. nur chatoiement, dévoiement, éternûment, foudroiment angibt, während die A. auch chatoîment, dévoîment, éternuement (hier hat S den druckfehler éternument) und foudroîment kennt.

Doch das sind geringfügigkeiten, die unserem urteile über das ganze keinen eintrag thun. dies aber geht dahin, dasz die kleine ausgabe des Sachs als hand- und schulwörterbuch ihre vorgänger ebenso weit hinter sich läszt, als die grössere ausgabe die ihrigen. von den vorhandenen gleichartigen werken kann ihm keines auch nur entfernt zur seite gestellt werden. es ist das vollständigste, ausführlichste, zuverlässigste und lehrreichste aller bisherigen schulwörterbücher, es gibt keines, das wir lieber in den händen unserer schüler zu sehen wünschten, keines das wir mit besserem grunde ihnen zur benutzung empfehlen könnten, keines das den unterricht in dieser sprache nachdrücklicher zu unterstützen im stande wäre.

Posen. H. Zeterling.

(17.)
PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Arnold, dr. Rich., oberlehrer am Kneiphöfschen gymn. zu Königsberg i. Pr., zum director des gymn. in Prenzlau ernannt.
Emsmann, dr. oberlehrer am realgymn. in Frankfurt a. O., als 'professor' prädiciert.
Hollenberg, Joh., oberlehrer am gymn. zu Mörs, in gleicher eigenschaft an das gymn. in Bielefeld versetzt.
Kuck, ord. lehrer am gymn. zu Insterburg, zum oberlehrer ernannt.
Kallius, dr., oberlehrer am Königsstädtischen gymn. in Berlin,
Schaeffer, oberlehrer am gymn. zu Prenzlau,
Scholle, dr., oberlehrer am Falk-realgymn. in Berlin,
} erhielten das prädicat 'professor'.
Weinmeister, dr., oberlehrer an der realschule erster ordnung in Leipzig, als prof. der mathematik an die forstakademie zu Tharand berufen.
Wundt, dr. ord. prof. der philosophie an der univ. Leipzig, erhielt das ritterkreuz I cl. des k. sächs. civilverdienstordens.

In ruhestand getreten:

Bode, dr. Gustav, director des gymn. zu Herford.

Gestorben:

Klemens, dr. Ludwig, prof., director des Luisenstädt. gymn. zu Berlin, am 16 juli.
Kolbe, dr., oberlehrer am gymn. zu Stade, starb 46 jahr alt, am 20 juli.
zu Putlitz, dr., als aord. prof. der staatswissenschaft nach Halle berufen, starb durch eigne hand zu Berlin am 25 juli.
Riechelmann, dr. Ludwig, director des realprogymn. zu Thann im Elsasz, starb 56jährig, am 13 juli.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

46.
DAS FUNDAMENT DER CASUSLEHRE.
EIN VORSCHLAG ZUR CONCENTRIERUNG DES GYMNASIALUNTERRICHTS.

Die lateinische sprachlehre zeigt in den unteren, mittleren und oberen classen des gymnasiums im allgemeinen eine bemerkenswerte verschiedenheit der methode. in sexta bietet das lateinische lesebuch zugleich das material zur veranschaulichung der fremden flexionsformen in den einfachsten verhältnissen. ist ein stück in der classe gelesen, der inhalt des gelesenen durch die nötigen fragen erklärt, dann benutzt der lehrer die einzelnen sätze, die nun grammatisch zergliedert werden, um nach den eignen angaben der schüler ihnen das erste paradigma der substantiva, verba, pronomina, der zahlwörter usw. an der wandtafel entstehen zu lassen. man erleichtert auf diese weise dem gedächtnis die auffassung abstracter grammatischer reihen, und dem verstande, wenn man es für nötig hält diesem die entstehung der formen zu beweisen, die unterscheidung der abstracten schemen des wortstammes oder 'wortstockes' und der endung. Schraders erziehungs- und unterrichtslehre (4e aufl. s. 57) sagt ganz richtig, dasz, wenn der schüler angeleitet wird amare, laudare, pugnare und regere, legere, capere aus sätzen die er gelesen hat einander gegenüberzustellen und in zwei verschiedene classen zusammenzuordnen, 'die eigne thätigkeit des schülers im verhältnis zu seiner leistungsfähigkeit angeregt' und damit 'ebenso unklarheit der auffassung als geistige unlust und gedankenloses nachsprechen verhütet wird'. in den oberen classen ist selbstverständlich, dasz der autor, vor allen Cicero, die unerschöpfliche quelle wahrer stilistik ist. das wird niemand vergessen, den das glück in seiner jugend zu einem lehrer geführt, der selbst in den werken der alten lebte und nicht nach dem lehrbuch allein zu unterrichten und abzu-

fragen verstand. von den grundregeln des satzbaues, der wortstellung und der periodenverknüpfung, von dem gebrauche der ausdrucksmittel lernt der schüler sicher um so mehr mit wirklichem nutzen, je gründlicher und consequenter durch alle classen die durchgreifenden gesetze an den schriften Caesars und Ciceros allmählich zum bewustsein gebracht werden.

Diese lebendige und fruchtbare verbindung der sprachlehre mit dem lesestoffe ist in quarta bei der casuslehre gelöst und aufgegeben. man läszt nicht zu den grammatikstunden Cornelius Nepos mitbringen oder Caesars bellum Gallicum, wie es der verfasser des buches über nationale erziehung vor zehn jahren gewünscht hat, und alle unsere gedruckten hilfsmittel beginnen mit den regeln, die nach der systematischen ordnung die ersten sind, nicht mit denen, die aus dem wissen das der schüler bereits mitbringt am leichtesten sich entwickeln lassen. nach Schraders anweisungen (s. 380), die im princip durchaus der herkömmlichen unterrichtsweise entsprechen, bedarf es für die casuslehre vor allem einer schulgrammatik mit casusregeln in knapper und klarer form zum auswendiglernen und mit passenden mustersätzen, von denen einer wörtlich gelernt wird, 'so dasz der lehrer bei der erläuterung der regel von diesem beispiele ausgehen und bei der wiederholung wie bei den gleichen erscheinungen im lesestoff immer wieder auf dasselbe zurückkommen kann'. es sollen dann häufig und zwar mündlich ähnliche sätze gebildet werden und schriftliche übungen in wiedergabe von schon in der schule gefundenen und in bildung von neuen sätzen sich anschlieszen. in diesen übungen sowie in den exercitien und extemporalien bietet sich, nach Schraders ansicht, das geeignete bindemittel zwischen grammatik und lectüre, und werde somit der zweck, die völlige durcharbeitung und verschmelzung des lehrstoffes erreicht.

Von den künstlichen reizmitteln des fleiszes und der aufmerksamkeit, die bei diesem verfahren mit so viel geduld und tact als möglich fast in jeder stunde angewendet werden müssen, ist in der theorie nicht die rede. desto mehr in der praxis. es kostet doch in der that, bei dem natürlichen eifer der jugend, gewöhnlich noch sehr viel mühe, ehe die schüler die aus der schulgrammatik ihnen vorgelegten sprachregeln annehmen und die angenommenen behalten. das ergebnis aber besteht auch bei gründlichem und gewissenhaftem unterricht mehr in aufgedrungenen kenntnissen als in lebendigem sprachgefühl. ich glaube, dasz viele lehrer dies aus ihrer erfahrung bestätigen werden. je hartnäckiger aber, namentlich in Norddeutschland, die gewohnte methodik sich in der theorie des unterrichts noch behauptet und eingehalten wird, desto nachdrücklicher wird auf den grundfehler derselben und seine nachteiligen folgen immer von neuem hingewiesen werden müssen. wer den versuch einer psychologisch berechtigten änderung der methode selbst machen oder auch nur die folgenden bemerkungen unbefangen prüfen will, wird sich bald

überzeugen, was eigentlich in wirklichkeit unter 'passenden beispielen' zu verstehen ist und wie die 'völlige durcharbeitung und verschmelzung des lehrstoffes' am besten vor sich geht.

In den lectürestunden soll der sinn der worte, der geist der alten classiker erschlossen werden. die lebensbeschreibungen der griechischen helden und staatsmänner werden ebenso wie die geschichte der feldzüge Caesars zunächst und vor allem ihres inhaltes wegen gelesen, um das verständnis alter zeiten und die bewunderung unvergänglicher grösze zu wecken. zur übersetzung des lateinischen in gutes deutsch ohne schulphrasen, zur auflösung der perioden mit genauer bezeichnung der beschaffenheit ihrer teile, zu lateinischen und deutschen fragen und antworten über das gelesene bei geschlossenen büchern bedarf es der ungeteilt auf den gegenstand der darstellung gerichteten aufmerksamkeit. die schüler folgen dem lehrer dabei um so lieber, wenn er ihnen die selbständige häusliche präparation mit erlaubten hilfsmitteln nicht zumutet, vielmehr eine gründliche repetition und freie, sichere wiedergabe des frisch in der classe gelesenen verlangt. der genaueren auffassung wegen sind nun grammatische wie stilistische fragen nicht blosz zulässig, sondern notwendig. von der betrachtung des inhalts wesentlich verschieden und völlig von ihr zu trennen ist aber die betrachtung der form, des sprachlichen ausdrucks um der grammatik willen. Schrader fordert (s. 382), dasz bei der erklärung des schriftstellers der lesestoff zur wiederholung und befestigung der grammatischen regeln verwendet und so 'die sprachliche darstellung auf ihre grammatische grundlage zurückgeführt' werden soll. ich glaube, dasz die schüler auf diese weise nach keiner richtung hin gefördert werden, dasz man sie irre macht und zuletzt verdrieszlich, wenn sie gezwungen werden auf den auswendig gelernten mustersatz bei den gleichen erscheinungen im lesestoffe immer wieder zurückzukommen und so in stetem wechsel bald auf die erklärung des ganzen, bald auf sprach- oder denkformen zu achten. ist dagegen ein abschnitt gelesen, erklärt und besprochen und durch wiederholte betrachtung des ganzen inhalts zum freien eigentum des schülers geworden, dann wäre es allerdings ein fehler, in den grammatikstunden auf die ausnutzung des in der lectüre gewonnenen und nun zur hand liegenden materials zu verzichten. dasz diese beispiele die allerpassendsten sind von denen man ausgehen kann, viel passender als die meist noch nicht bekannten und selten interessanten mustersätze, versteht sich von selbst. die schüler gehen in der neuen classe so gern von selbst ans werk. man versuche es nur einmal, sie materiell, so weit es erforderlich ist, besitz nehmen zu lassen von der sprache, an der sie beobachten und denken lernen wie an keiner andern. wenn sie die vergleichung der fremden sprache mit der eignen, worauf das system der casuslehre beruht, eine überraschend neue und gar nicht schwierige arbeit, selbst anfangen, wenn sie mit eignem urteil aus der fülle des concreten gesetze auffinden und eine gröszere anzahl

von beispielen mit hilfe der grammatik ordnen, so wird auch hier der erfolg sein, dasz die eigne thätigkeit des schülers im verhältnis zu seiner leistungsfähigkeit angeregt und ebenso unklarheit der auffassung als geistige unlust und gedankenloses nachsprechen verhütet wird.

Das resultat, dasz eine sammlung von beispielen, unmittelbar aus der lectüre von den schülern selbst angelegt, das mittel ist, um auf leichte und zuverlässige weise grammatisches sprachgefühl zu erwecken, dürfte genügen. die casuslehre würde sich dann sofort, wie sie es auch soll, erheblich von der anleitung zum erwerb der fertigkeit in modernen sprachen unterscheiden, was bei dem gewöhnlichen verfahren nicht möglich ist. das ideal wäre allerdings auch meiner meinung nach ein streng und ausschlieszlich inductives verfahren. durch selbständige abstraction und begriffbildung lernt der schüler nicht allein schärfer beobachten und sich über die verwirrende menge von einzelnen vorstellungen erheben, sondern er wird mit der zeit auch, geübt im denken, den weg zwischen concreten dingen und allgemeinen urteilen mit mechanischer schnelligkeit und sicherheit zurücklegen und überblicken. also nicht weil P. Marquards vorschlag 'im wesentlichen auf die Jacototsche methode hinausläuft', wie es in einer neuern betrachtung über das inductive und analytische verfahren im gymnasialunterricht ausgedrückt ist, sondern weil es nicht möglich ist und eben darum nicht für notwendig gehalten werden darf, für jeden abstractionsprocess der casuslehre material in der schule herbeischaffen zu lassen, deshalb ist eine beschränkung beim sprachunterricht geboten.

Ich habe mir vor einigen jahren wiederholt die freude gemacht, meine schüler in quarta zu grammatischer beobachtung anzuleiten. wie den verfassern gedruckter hilfsbücher zur einführung in die Ellendt-Seyffertsche grammatik, so war es auch mir darum zu thun, die auffassung der regeln in dem genannten buche zu erleichtern und dem verständnis der sprachlehre eine feste grundlage zu geben. zu diesem zwecke ist nun aber auf eine die kräfte des schülers anregende thätigkeit mehr zu geben als auf ein gedrucktes, nur zur unterstützung des gedächtnisses bestimmtes hilfsmittel. es sei mir gestattet, meinen allgemeinen bemerkungen einige praktische angaben zur begründung hinzuzufügen.

Die casuslehre beginnt, wenn der text des Cornelius Nepos zu grunde gelegt wird, bei dem ersten capitel der vita des Miltiades mit der frage, ob im ersten satze die ablative antiquitate generis, gloria maiorum, sua modestia wörtlich im deutschen wiedergegeben werden können, ferner womit man den genitiv unus omnium maxime, den ablativ ea esse aetate, den accusativ Chersonesum colonos mittere ausdrücken musz. damit sind die augen geöffnet, der eifer erwacht, und der lehrer hat nur darauf zu achten, dasz kein beispiel, welches zur grammatischen beobachtung geeignet scheint, übersehen und jedes frei und richtig aus dem zusammenhang des satzes gelöst

wird. es werden aus dem ersten capitel noch folgende ausdrücke notiert: demigrationis petere societatem, Delphos mittere alqm, duce uti alqo, armis dimicare cum alqo, imperatorem sibi sumere alqm, classe Chersonesum proficisci, sua sponte alqd facere, domo navibus proficisci, vento aquilone, venire Lemnum, Athenis proficisci, morandi tempus non habere, quo tendebat, pervenire Chersonesum. das letzte werden auch die schwächsten schüler finden. übergangen wird, stillschweigend oder ausdrücklich, consulere Apollinem, das erst später mit consulere sibi (Them. 8, 5) zu vergleichen ist, qualem cognitum iudicarunt, eius generis magnus numerus, hoc oraculi responso und das unclassische accedere Lemnum. die sorgfalt der gelehrten erklärer, die sich unter dem texte über die classische construction und die verbreitung der unclassischen in citaten auslassen, ist gewis lobenswert; allein der widerspruch überlieferter textworte und philologischer anmerkungen ist kein anhaltspunkt für das gedächtnis zwölfjähriger knaben.

Ebenso viel brauchbares material wie das erste capitel liefert das zweite: brevi tempore barbarorum copias disicere, tota regione potiri, crebris excursionibus multitudinem locupletare, prudentia — felicitate adiuvari, virtute militum devincere alqm, summa aequitate res constituere, dignitate regia inter alqos esse, carere nomine, imperio — iustitia alqd consequi, neque eo secius, officia praestare alci, quibus rebus fiebat ut, voluntate alcs imperium perpetuo obtinere, tali modo, Lemnum reverti, vento borea, domo proficisci, eo pervenire, domum Chersonesi habere, secunda fortuna alcs capi, pari felicitate.

Der schüler lernt diese beispiele sehr leicht, und man kann sich darauf verlassen, dasz sie im gedächtnis haften. es ist kaum eine vocabel darunter, die ihm nicht bekannt wäre. da die lectüre und repetition vorhergeht, so bedarf es nicht einmal einer schriftlichen deutschen übersetzung. ich habe erst später in der reinschrift, die zur wiederholung zu benutzen ist und für den ausbau der casuslehre in der folgenden classe den sichern grund gewährt, besonders den abweichenden freieren ausdruck hinzufügen lassen (quo tendebat 'nach seinem ziele', carere nomine 'den titel nicht haben', quibus rebus fiebat 'infolge dessen' usw.). der schüler versteht schon zu antworten, wenn er gefragt wird, durch welches mittel der gründer der colonie im Chersones den ansiedlern zum wohlstand verhalf. die beispiele mögen zuerst einmal nach der reihe abgefragt werden, dann aber in gruppen geordnet mit rücksicht auf die analogie. das musz der lehrer ganz consequent im auge behalten. die einfachsten analogien bemerkt der schüler auch allein, z. b. vento aquilone und vento borea, Delphos mittere und Lemnum venire, domo proficisci und Athenis proficisci.

Die synthetische und systematische aneignung kann, wie sich wohl von selbst ergibt, nicht beginnen mit dem genitiv, namentlich nicht mit dem gen. obiectivus, dem auszer dem subjectiven der

possessive vorausgehen müste. sie beginnt naturgemäsz mit dem ablativ, den Bücheler den parataktischen casus κατ' ἐξοχήν genannt hat, weil er nicht die unterordnung des betreffenden nomen unter ein verbum oder ein anderes nomen, sondern blosz die unselbständigkeit und allgemeine abhängigkeit desselben im satzgefüge darstellt. die verhältnisse, die dieser eine casus ausdrückt, sind so ursprünglich manigfacher art und wiederholen sich so häufig auch im einfachen satze, dasz es dem quartaner sofort gelingt, einiges davon genauer zu bestimmen. die verschiedenen hauptfälle, auf welche der allgemeine gebrauch des ablativs sich zurückführen läszt, grenzen zwar, wie Madvig in seiner lateinischen sprachlehre für schulen ausdrücklich bemerkt, bisweilen in einzelnen punkten so nahe an einander, dasz sie sich nicht streng scheiden lassen. es kann auf die dauer nichts nützen, diese thatsache zu umgehen, und ich halte es zur rechten zeit für eine sehr gute übung, z. b. die modale und causale oder instrumentale bedeutung eines ablativs klar und gründlich unterscheiden zu lassen (vgl. Ellendt-Seyffert § 178, 1 anm.). zunächst aber handelt es sich um die auffälligen unterschiede, um den ausdruck des woher und wohin, des womit und wodurch. diese bedeutungen kann und soll der schüler entdecken. er musz finden, dasz der ablativ quibus rebus fiebat die mit quae res bezeichneten thatsachen als die ursache der allgemeinen anerkennung darstellt, die dem Miltiades nach der gründung der colonie zu teil wurde, der ablativ virtute militum devincere alqm die tapferkeit als die ursache des vollständigen sieges, antiquitate generis, gloria maiorum, sua modestia die ererbten und persönlichen vorzüge des Miltiades als den grund seines auszerordentlichen ansehens unter den Athenern. er erkennt ebenso die instrumentale bedeutung desselben casus an dem beispiele crebris excursionibus locupletare multitudinem und an den phrasen navibus proficisci, armis dimicare. schlägt er dann die grammatik auf, deren bestimmungen einzuprägen sind, so sieht er, dasz er eigentlich schon weisz, was in dem buche steht. ganz unmöglich ist es von der grammatik auszugehen beim abl. modi. im Nepos steht perpetuo imperium obtinere, wobei an subito, raro u. ä. (bei Schottmüller § 91, 6) zu erinnern ist, auszerdem sua sponte (freiwillig) alqd facere, summa aequitate res constituere, Chersoneso tali modo constituta. bei Ellendt-Seyffert und in andern schulgrammatiken ebenso ist der ganze paragraph verkehrt redigiert. denn iure, ritu, more, nullo modo, ea lege, aequo animo nebst den adverbialen nominalformen (magnopere, falso usw.) — das sind die eigentlichen alten ablativi modi. ausdrücke wie cum dignitate, magna cum offensione civium suorum redire, maiore cum labore, die zum ersatz für den abl. modi gebildet sind, versteht der schüler am besten, wenn man historisch die regel des gebrauchs entwickelt. die sogenannten ablativi consequentiae oder duo ablativi, wie der einfachste name lautet, dürften richtiger von dem participialen ablativus absolutus geschieden werden. Madvig (§ 277) hat sie in

der casuslehre behandelt, wegen ihrer nahen verwandtschaft mit dem abl. modi. es sind ausdrücke darunter, an die erst längere übung gewöhnen musz (Pausania — quo — se duce). in der trennung derselben von der casuslehre, zu der sie doch ebenso viel beziehung haben wie zu den regeln über das participium, kann ich einen praktischen vorteil jedenfalls nicht erkennen. aus demselben grunde bin ich gegen die ausscheidung der geläufigsten beispiele für den gebrauch des substantivischen infinitivs aus der regel vom gen. obiectivus (occasio et locus pugnae und pugnandi, vgl. Madvig § 283 und Harre hauptregeln der latein. syntax § 8).

Die acht capitel der kurzen lebensbeschreibung des Miltiades enthalten für die lehre vom gebrauche des ablativs, um den es sich zunächst handeln würde, material zu einer ziemlich vollständigen und im vergleich mit der sprache Caesars in seinem kriegsberichte sogar überraschend reichen und manigfaltigen sammlung. von 137 beispielen für die casuslehre überhaupt kommen, die reste des alten localis sowie die zahlreichen orts- und zeitbestimmungen mitgerechnet, auf den ablativ 83. von den verschiedenen fällen, für welche in der grammatik regeln gegeben sind, bleibt nur noch einer ohne beleg, der ablativ bei dignus und indignus. der schüler ist nun im ersten viertel des jahrescursus, spätestens bis zu den sommerferien, in den regeln der grammatik leicht so weit zu orientieren, durch vorbereitende verweisung auf die verschiedenen paragraphen beim abfragen und beim unterscheiden der einzelnen gruppen, dasz er die angehäuften beispiele ohne weitere hilfe zu ordnen vermag. eine angemessenere und nützlichere beschäftigung kann ich mir nicht denken.

Das ergebnis einer grammatischen sammlung aus den beiden ersten lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos teile ich am schlusz mit. man wird finden, dasz sich dem schüler daraus auch eine klare vorstellung ergibt vom genetivus obiectivus, partitivus und possessivus und von der construction der verba accusare absolvere damnare (vgl. crimine alqo accusari Milt. 8, 1), vom gebrauche des dativs in den wichtigsten fällen (bei persuadere und parcere, consulere, bei esse und venire) wie in einer reihe anderer geläufiger und einfacher ausdrücke (ich will nur hervorheben sensit sibi esse pereundum, nihil putare sibi utilius, adversum tenere Athenis proficiscentibus, wie im griechischen ἐν δεξιᾷ εἰσπλέοντι τὸν Ἰόνιον κόλπον), des accusativs der städtenamen auf die frage 'wohin', der im bellum Gallicum nicht vorkommt, und bei den verben adiuvare sequi effugere und des doppelten accusativs als object und als prädicatsergänzung. was am häufigsten begegnet, prägt sich am ersten ein. auszer dem stets wiederholten hinweis auf die grammatik, in der sich der anfänger nun immer leichter zurechtfindet, bedarf es keines mittels weiter, um die kenntnis der regeln allmählich sicher auf das eigne urteil und gefühl des schülers zu begründen. damit er aber ganz frei schalten lernt mit dem gewinne, musz er in vielfältiger weise ge-

übt werden, das was er sich aufgeschrieben hat und auswendig weisz in verändertem satzverhältnis und zusammenhang zu verwenden und auch in einer längern periode einmal dem freiern deutschen ausdrucke gegenüber die herschaft über die fremde sprache zu behalten. der erfolg hat mich im anfang selbst überrascht. ein nicht ungewöhnlich begabter schüler, der während der groszen repetition der grammatik im winter acht wochen lang krank gelegen, erwiderte mir auf die frage, wie er nun im extemporale mitkommen werde ohne die regeln zu kennen: die regeln wisse er nicht, aber was für einen casus er setzen müsse, das wisse er. ich benutzte für die extemporalien die aufgaben von Süpfle, ohne directe und indirecte vorbereitung. was Süpfle mit seinen schülern zu erreichen verstand, sieht man an dem satze (s. nr. 43 der 'leichten aufgaben für anfänger' im ersten teile der lateinischen stilübungen): er pflegte immer einen hölzernen becher bei sich zu tragen, mit welchem er, wann er dürstete, aus einer quelle oder einem flusse wasser schöpfte.

Absolute vollständigkeit der sammlung ist weder zu erreichen noch zu erstreben (vgl. Schrader s. 276). was im Nepos nicht vorkommt und aus Caesar nachgetragen werden kann, gehört nicht in das pensum der quarta, sondern der untertertia, z. b. reliquos virtute praecedere und omnibus virtute praestare, copias flumen traducere, das transitive deficere, timere praemetuere vereri alci, oblivisci und reminisci alcs, magnopere alcs interest. wie gut es ist, bei der abmessung des pensums der casuslehre sich etwas mehr nach dem schriftsteller und weniger nach der ökonomie unserer schulgrammatiken zu richten, lehrt die übersicht der syntaktischen hauptregeln im bellum Gallicum von Heynacher. übrigens musz schon im ersten jahre der phraseologische wert der sammlung ebenso hoch angeschlagen werden wie der grammatische. das beweisen die ausdrücke largitione publica (statt magistratuum, nach Nipperdey) corrumpi, auctoritate alcs impulsus, divitiis ornare alqm, litteris erudiri, sua sponte venenum sumere, multo commodius verba facere apud alqm, libertate und portu neque magno neque bono uti und viele andere, zu denen noch manche später aus der lectüre hinzugefügt werden können (pari felicitate und clementia in captos uti, hoc nuntio commotus, consilii plenus, siquid secundi evenit — siquid adversi accidit, nullius momenti esse apud alqm, fidem habere — morem gerere alci, die manigfache verwendung von praestare, dessen transitiver gebrauch nicht als selbstverständlich anzusehen ist, sondern ganz abweichend vom deutschen auf energischer verkürzung des ausdrucks beruht usw.). dazu aus den ersten capiteln des bellum Gallicum: populi Romani amicum appellare alqm (z. b. Ariovist, Iudas Maccabaeus), maxime plebi acceptum esse, armis ius suum exsequi, socium sibi adsciscere alqm, bono animo in alqm videri, memoria tenere, spe deici, beneficio adstrictum habere alqm, princeps poenas persolvet, diebus XX aegerrume alqd conficere, eo minus dubitationis

datur quod, si alicuius iniuriae tibi conscius es, eo deceptus quod, victoria insolenter gloriari usw.

Das wichtigste beim unterricht ist die continuität. sie kann einigermaszen erhalten werden, wenn ein und dasselbe übungsbuch mehrere jahre hindurch in den händen der schüler bleibt. die 'übungsschule der lateinischen syntax' von Süpfle bietet allerdings vom anfang bis zum abschlusz der syntax einen ausreichenden und, wie von einem solchen lehrmeister nicht anders anzunehmen ist, passend gewählten übungsstoff. ich würde auch, wo es nur irgend zulässig erscheint, die einrichtung für sehr gut halten, dasz zwei, vielleicht auch drei lehrer 2—3 jahre abwechselnd den ganzen syntaktischen unterricht bis zum beginn der lehre vom satze, die am besten in obertertia ebenfalls an Caesar anknüpft, übernehmen (vgl. Schrader s. 278 f.). zur innern verbindung aber weisz ich nichts besseres zu empfehlen als die erweiterung und ergänzung der grammatischen phraseologie, womit im zweiten jahre sofort begonnen werden kann. diese gleichmäszig fortschreitende, an den schriftsteller sich anschlieszende arbeit begründet den rechten lehrplan, der nach Schraders trefflichen worten durch die gemeinschaftliche thätigkeit der lehrer entstehen musz, indem sie, im gegensatz zu der äuszerlichen fortführung und aneinanderreihung der verschiedenen gegen einander abgegrenzten classenpensa, immer wieder auf die früheren beobachtungen zurückführt und den inhalt derselben in erweiterter und reicherer form von neuem entfaltet, befestigt und ergänzt.

Ich schliesze die bemerkungen in betreff des lateinischen unterrichts mit einer probe der grammatischen phraseologie, deren wert doch hauptsächlich in der praktischen und logischen thätigkeit liegt, durch welche sie zweckmäszig als ein ganzes für sich entsteht, unbeschadet der auffassung des realen inhalts der lectüre. will man sie vergleichen mit andern versuchen, so steht wohl auch mir ein urteil zu, das in dem bisher gesagten begründet ist. die Neposausgaben mit verweisung auf die paragraphen einer grammatik — ich kenne die von Kloppe und von Lattmann — bieten dem gedächtnis des schülers eine hilfe zur erinnerung an früher gelernte regeln, eine hilfe, die mir gar nicht angebracht scheint und von Lattmann vielleicht auch nicht geboten würde, wenn nicht nach seinem plane schon in der vorigen classe der anfang mit der systematischen casuslehre gemacht wäre und leider auch nach einem andern lehrbuche als der von quarta an gebrauchten vollständigen grammatik. ist in quarta ein casus einige male in derselben bedeutung beobachtet und danach die genauere definition aus der grammatik entnommen worden, so kennt der schüler die regel und soll sich darauf besinnen, wenn er sie vergessen hat. er musz sich gewöhnen selbst zu denken. es ist besser für ihn, wenn er nach der karte wandern lernt statt nach wegweisern. ein teil der anmerkungen bei Lattmann ist für den lehrer bestimmt, der für die casusregeln, welche Lattmann der quarta zuteilt, eine 'inductive grundlage schaffen' soll, bis die gelegenheit

gekommen scheint, den schüler zu der grammatik hinzuführen. der plan ist mit groszer sorgfalt im einzelnen ausgedacht und vorgeschrieben, allein ich würde mir dabei als lehrer wie der werkmeister in einer fabrik vorkommen, der tag für tag eine künstliche maschine in gang zu setzen hat. und sind etwa die schüler besser daran? bei der ängstlichen complication des grammatischen unterrichts mit der geschichte — die alten vitae des Cornelius Nepos sind von Lattmann in ein modernes historisches lesebuch in lateinischer sprache verwandelt — wird am ende des ersten capitels, nach dreiszig grammatischen und stilistischen bemerkungen, die der lehrer teils abzufragen, teils für den unterricht zu benutzen hat, kaum einer noch wissen, was er eigentlich gelesen und keiner viel von dem begriffen haben was er behalten soll.

Eine phrasensammlung aus Nepos und Caesar wird neben der grammatischen beobachtung und distinction immer von besonderm werte sein. mit der wahrnehmung der feineren unterschiede des lateinischen und deutschen ausdrucks kann man zwar in quarta erst in einzelnen fällen beginnen lassen; aber es gibt allerdings phrasen, die hier am besten zu lernen sind und in die grammatische sammlung nicht mit aufgenommen werden können.

1. Ablativus causae. Ellendt-Seyffert § 175.

Antiquitate generis — gloria maiorum — sua modestia florere, prudentia — felicitate adiuvari, virtute militum devincere alqm, imperio — iustitia alqd consequi, quibus rebus fiebat ut, secunda fortuna alcs capi (dagegen a fortuna datam occasionem dimittere), ferro — inopia interire, Darei regno niti, tumultu permotus, eadem re tardiorem esse, Plataeensium adventu X milia armatorum completa sunt, mirabili flagrare pugnandi cupiditate, quo factum est ut, auctoritate alcs impulsus, montium altitudine tegi, arborum tractu impediri, multitudine claudi, fretus (confidere) numero, virtute plus valere, largitione corrumpi, opibus elatus, aeger vulneribus, consuetudine ad alqd trahi. vitia emendata virtutibus, largitione interit pecunia, responsum quo valeat intellegit nemo, multitudine circumiri, ancipiti premi periculo, flamma perterreri, prudentia alcs liberari, causam idoneam nancisci qua negetur, victoriis gloriam consequi, quare, necessitate coactus, morbo mori.

2. Ablativus instrumenti. § 176.

Armis dimicare, classe Chersonesum proficisci, navibus proficisci, crebris excursionibus locupletare multitudinem, graeca lingua loqui, moenibus se defendere, acie decernere, exiguis copiis adversus alqm dimicare, bello persequi alqm, oratione reconciliare alqm, operibus claudere, pecunia multare alqm, crimine alqo accusare alqm. oratione explicare alqd, pecunia publica classem aedificare, maritimos praedones consectando mare tutum reddere, divitiis ornare

alqm, moenibus ligneis se munire — defendere, incendio delere, vinci consilio — armis, copiarum reliquiis opprimere hostes, parvo numero navium maximam post hominum memoriam classem devincere, moenibus circumdare, muris saepire penates, testularum suffragiis e civitate eici, litteris certiorem facere alqm, litteris erudiri, bello opprimere, magnis muneribus donare alqm.

3. Ablativus limitationis. § 177.

Qui Asiam incolunt Graeci genere. dignitate aequiperare, utilitate superare alqm, aetate proximus.

4. Ablativus modi. § 178.

Sua sponte alqd facere — venenum sumere, summa aequitate res constituere, voluntate alcs perpetuo imperium obtinere, tali modo, pari felicitate, alcs auxilio urbem expugnare, magnopere laudare alcs rationem, hoc consilio ut, vi expugnare, nescio quo casu. verbis alcs nuntiare, ingratiis (oder ingratis) ad depugnandum cogi, pari modo, Themistoclis consilio, muros restituere praecipuo suo periculo, communi iure gentium, maiore religione receptum alqm tueri, summa colere caerimonia, legibus non conceditur.

(Magna cum offensione civium suorum redire, maiore cum labore bellum conficere, magna cum dignitate vivere.)

4*a*. Duo ablativi. § 329.

Vento aquilone, vento borea, multis consciis. pari proelio discedere.

5. Ablativus qualitatis. § 114 anm.

Ea esse aetate, dignitate regia esse, potestate esse perpetua in civitate.

6. Ablativus mensurae. § 179.

Neque eo secius, eo magis quod, tanto plus valere ut, quo facilius, paucis annis ante. nihilo minus, multo plura bona facere, multo commodius apud regem verba facere.

7. Ablativus comparationis. § 180.

Qua pugna nihil nobilius.

(Minus diebus XXX in Asiam reverti.)

8. Ablativus pretii. § 181.

Litem quinquaginta talentis aestimare.

9. Ablativus bei den verben der trennung. § 182.

Potestate expelli. iterum gradu depelli, reditu excludere alqm, periculo liberari.

(Liber a dominatione, a deditione deterreri.)



10. Ablativus copiae et inopiae. § 183.

Carere nomine, omni commeatu privare alqm.

11. Opus est. § 184.

Celeri opus est auxilio. quae opus sunt reperire.

12. Dignus und indignus. § 185.

Tanta poena dignum duci Aristid. 1, 3.

13. Utor, fungor, potior. § 186.

Duce uti alqo, tota regione potiri, oppido potiri, libertate uti. Phalerico portu neque magno neque bono uti, fungi summis honoribus, alcs uti consiliis.

14. Der ablativ bei ortsbestimmungen. § 191. 192.

a) auf die frage: woher?

domo navibus proficisci, Athenis proficisci.

b) auf die frage: wo?

1) non satis tutum se Argis videre.

Localis: Chersonesi domum habere, domi, domicilium Magnesiae sibi constituere. et mari et terra bellum inferre alci (aber in terra dimicare).

2) loco idoneo castra facere, regione non apertissima aciem instruere, multis locis. eo — eodem loco, alienissimo — opportunissimo loco, angusto mari confligere, qua — eadem.

(In tam propinquo loco non tuto versari.)

c) auf die frage: wohin?

1) quo tendebat, eo pervenire. longe alio spectare atque —

2) adeo abhorrere ab alcs consilio, adeo alqm perterrere ut.

15. Der ablativ bei zeitbestimmungen. § 195.

Brevi tempore barbarorum copias disicere, iisdem temporibus, paucis diebus interire, primo quoque tempore, postero die aciem instruere, nocturno tempore (noctu) incendi. bello Corcyraeo reliquo tempore, quot annis pecunia publica interit, bello Persico, longinquiore tempore bellum conficere, brevi universos opprimere, sex mensibus iter facere, diebus triginta in Asiam reverti, hoc bello, primo solum proficisci.

(In praesentia, in pace.)

Genetivus obiectivus. § 143.

Demigrationis societatem petere, morandi tempus non habere, singulis suarum urbium imperia dare, nulla spes salutis relinquitur,

occasionem liberandae Graeciae dimittere, cupiditas pugnandi, victoriae praemium tribuere alci, imperii cupiditas. primus gradus capessendae reipublicae, clarissimi viri captus misericordia.

Gen. subiectivus.

Terrestris exercitus octingenta peditum, equitum quadringenta milia fuerunt.

Gen. qualitatis. § 144.

Classem centum — quingentarum navium aedificare — comparare, cursor eius generis qui ἡμεροδρόμοι vocantur. classis mille et ducentarum navium longarum fuit, eiusdem aetatis esse.

Gen. partitivus. § 145.

Unus omnium maxime floruit, ducenta peditum, decem equitum milia dare alci, decem milia armatorum complere, peditum centum, equitum decem milia in aciem producere. pars navium Euboeam superat, nihil doli subesse credo, multitudo navium explicari non potest, parvus numerus navium, tantas habere reliquias copiarum ut, non multum superest munitionis, quod satis est praesidii dare, plurima mala omnium Graecorum inferre.

(In hoc numero esse, creare decem praetores, in iis Miltiadem. de servis suis quem habuit fidelissimum ad regem misit.)

Zu § 147: adiectiva relativa.

Peritissimus belli navalis.

Zu § 151 (accusare, damnare, absolvere).

Proditionis accusari, causa cognita capitis absolvi. proditionis damnari.

Gen. possessivus. § 152.

Ducentae naves erant Atheniensium, eiusdem civitatis esse.

Zu § 158: verba composita transitiva mit dem accusativ.

Officia praestare alci, diem supremum obire. aggredi alqm, fidem praestare alci, quae de Graecia opprimenda pollicitus est non praestitit.

(Adire ad magistratum.)

Zu § 159 (adiuvare usw.).

Sententiam alcs sequi, barbaros adiuvare. singulos consectari, effugere civium invidiam.

Doppelter accusativ. § 160.

Imperatorem sumere alqm, pontis custodem relinquere alqm, oppida tuenda tradere alci, nihil putare sibi utilius, dimicare utile arbitrari. uxorem ducere Halicarnassiam civem, ferociorem reddere civitatem, mare tutum reddere, peritissimum belli facere alqm, certiorem facere alqm, idoneum alqd putare ad, causam interponere (mit folgendem acc. c. inf.), obsidem retinere alqm, alqm bonum amicum habere, fortem inimicum experiri alqm, gratissimum polliceri alci alqd, eundem Thucydidem auctorem probare.

Im passivum: omnes et dicuntur et habentur tyranni qui. pauci ei pares putantur, praetor a populo factus est.

Zu § 161 (bitten usw.).

Auxilium ab alqo petere.

(Alqam regionem, castra, naves petere.) id rogo, ut.

Adverbialer accusativ. § 163.

Plus valere quam collegae, multum in imperiis magistratibusque versari, multum in iudiciis privatis versari. primum confligere cum alqo.

§ 191: wohin?

Chersonesum colonos mittere, Delphos delectos mittere, Lemnum venire — reverti, rursus Athenas demigrare, Lacedaemonem mittere. Delphos mittere consultum, Salamina, Troezena sua omnia deportare, domos suas discedere, Argos habitatum concedere, Pydnam alqm deduci iubere, tempestate Naxum ferri.

(Mala in domum alcs inferre.)

§ 194: wie weit?

Ab oppido esse milia passuum decem.

§ 195: wie lange?

In Chersoneso omnes illos quos habitarat annos perpetuam obtinuerat dominationem. diem noctemque navem in ancoris tenere, omne illud tempus litteris se dedere.

---

§ 165: der dativ als ergänzung des verbum intransitivum.

Adversum tenet aquilo Athenis proficiscentibus, expedit alci, obviam ire alci, utrisque venit in opinionem. fidem alci habere, morem gerere alci.

§ 166: der dativ bei adjectiven.

Loca castellis idonea communire, nihil putare sibi utilius, amiciorem esse omnium libertati — suae dominationi, hostem alci esse, aequum locum videre suis, ipsorum dominationi — universae Grae-

ciae utile. parem alci putari, alienissimo sibi loco — contra opportunissimo hostibus, quod inutile alci est facere.
(Idoneum ad muniendum putare alqd.)

§ 167: dat. commodi.

Trecentas statuas Demetrio Phalereo decernere.

Zu § 168 (persuadere und parcere).

Persuadere populo, ut classis aedificetur, persuadere alci alqd, nulli loco parcere.

Zu § 169: verba in verschiedener bedeutung und construction.

Moneo ut consulas tibi, consulere Apollinem.

Zu § 170: verba composita mit dem dativ.

Alci bellum inferre, classi alqm praeficere, exercitui praeesse, accedit alci animus. anteferre alci alqm, summae imperii praeesse, succumbere alci, falsa deferre alci, bellum indicere alci, gratiam alci referre pro meritis, memoriae prodere.

§ 172: dativ der person des besitzenden.

De principatu alci cum alqo certamen est, cum Admeto ei hospitium erat.
(In Miltiade erat cum summa humanitas, tum mira comitas.)

§ 173: dativ beim gerundium.

Sensit sibi esse pereundum.
Probari alci.

§ 174: der doppelte dativ.

Auxilio esse alci, alci subsidio venire. quantae saluti fuerit universae Graeciae.

Subject und prädicat.

§ 129: desperatur de virtute alcs, audetur. cognitum est bello Persico, id agitur ut pons dissolvatur.

§ 139: cum Leonida, Lacedaemoniorum rege.

§ 140: in decem praetorum numero primam Miltiadis imaginem ponere, innoxius plector. totum se dedere reipublicae, Themistocles unus restitit, solus primo profectus est, alqm absentem accusare.

§ 140 anm.: urbs ut propugnaculum oppositum est barbaris.

Jena. K. Lincke.

47.

BEMERKUNGEN ÜBER DEN SOGENANNTEN KUNSTUNTERRICHT AUF GYMNASIEN.

Litteratur in chronologischer folge.

1) B. Stark, kunst und schule. zur deutschen schulreform. Jena 1848.

[2) H. Schmidt, die anschauung als grundlage alles unterrichts, mit besonderer anwendung auf die erlernung der lateinischen sprache. programm. Wittenberg 1850.]

3) K. L. Roth, vorwort zu den griechischen und römischen kriegsaltertümern für den gebrauch in gelehrtenschulen von H. Rheinhard. Stuttgart 1859.

4) von der Launitz, aus einem vortrag in einer mittelrheinischen gymnasiallehrer-versammlung zu Frankfurt a. M. abgedruckt bei Rumpel. programm. Gütersloh 1868. s. 5 und bei Krenn. Programm. Melk 1876. s. 34 ohne namensnennung.

5) Piper in den verhandlungen der 23n versammlung deutscher philologen und schulmänner in Hannover 1864. Leipzig 1865. s. 85—102; desgleichen in den verhandlungen der 24n versammlung zu Heidelberg. Leipzig 1866; desgleichen im evangelischen jahrbuch für 1867 s. 17—58 'über die einführung der monumentalen, insbesondere der christlich-monumentalen studien in den gymnasialunterricht'.

6) Th. Rumpel, über die benutzung antiker kunstwerke in dem gymnasialunterricht. programm. Gütersloh 1868.

7) Fr. Schlie, zwei populäre vorträge, darin 'über einführung der kunstgeschichte in den lehrplan der gymnasien'. Rostock 1875.

8) Ziemssen, die kunst im dienst der classiker-lectüre. programm. Neustettin 1875.

9) Protocoll der 18n versammlung der directoren der westfälischen gymnasien und realschulen. Paderborn 1875. s. 21 f.: die realien in den alten classikern, der grad und die art ihrer berücksichtigung; die einführung der schüler in das verständnis der bildenden künste.

10) Über die einführung der schüler in das verständnis der bildenden künste, gezeichnet mit L. G., in diesen jahrbüchern 1876. s. 382 ff.

11) J. Krenn, die griechischen und römischen staats- und privataltertümer an den gymnasien. programm von Melk. Wien 1876.

12) A. Schöll, brief an einen freund über ästhetik im gymnasium. in diesen jahrbüchern 1877 s. 481 f.

13) R. Menge, gymnasium und kunst. ein versuch die ästhetische erziehung zu fördern durch berücksichtigung der bildenden

künste im unterricht der höheren schulen. Eisenach 1877, zugleich im XIIn heft der pädagogischen studien von Rein.

14) R. Menge, der kunstunterricht im gymnasium. Langensalza 1878.

15) R. Menge, die kunst im gymnasium und die Seemannschen kunsthistorischen bilderbogen. in diesen jahrbüchern 1878 s. 178.

16) H. Blümner, zur frage über die kunst am gymnasium. in diesen jahrbüchern 1880 s. 539 (über Menges schriften).

17) Hübner-Trams, die bildende kunst im gymnasialunterricht. programm. Charlottenburg 1880.

18) Verhandlungen der 35n versammlung deutscher philologen und schulmänner zu Stettin. bericht in diesen jahrbüchern 1880 s. 531 f. u. 631 f.

19) Verhandlungen der neunten directorenversammlung in den vereinigten provinzen Ost- und Westpreuszen 1880. Berlin 1880. s. 171: in wie weit ist die ästhetische bildung auf gymnasien und realschulen zu berücksichtigen?

20) R. Menge, einführung in die antike kunst. ein methodischer leitfaden für höhere lehranstalten und zum selbstunterricht. mit 23 bilderbogen in folio. Leipzig 1880. (rec. von Hübner-Trams in der zs. f. d. gw. 1881 s. 33 und von H. Blümner in diesen jahrbüchern 1880 s. 539.)

21) R. Menge, wie läszt sich der unterricht im gymnasium anschaulicher gestalten? in diesen jahrbüchern 1881 s. 133—144 und 161—172.

22) E. Fischer, bemerkungen über die berücksichtigung der bildenden kunst im gymnasialunterricht. programm. Mörs 1881. angezeigt von H. Guhrauer in der zs. f. d. gw. 1882 s. 220.

23) H. Guhrauer, die einführung unserer schüler in die bildende kunst und die neuerdings hierfür publicierten lehrmittel. zs. f. d. gw. 1882 s. 97—110.

24) Verhandlungen der sechsten directorenversammlung der provinz Schlesien. Berlin 1882. s. 99 über anschauungsmittel.

25) Verhandlungen der 36n versammlung deutscher philologen und schulmänner zu Karlsruhe. in diesen jahrbüchern 1883 s. 90 f. Bruno Meyer 'über die kunstwissenschaft und die mittelschule'.

Nihil est in intellectu quod
non fuerit in sensu.

Ein hic Rhodus hic salta nennt der jüngst verstorbene pädagoge Wilhelm Herbst (aus schule und haus [Gotha 1882] s. 201) die neueste preuszische reform im höhern unterrichtswesen vom 31 märz 1882, da sie fordere, dasz ein gewisser neuer und erfinderischer geist in der lehrerwelt sich rege. und mit recht, denn sie bezweckt, was das gymnasium betrifft, eine zum teil neue methode, welche durch entfernung alles als unnötig erwiesenen beiwerkes

und durch verlassen ausgetretener alter irrwege vor zersplitterung der kräfte bewahrt und sie concentriert zur erreichung eines sichern zieles. kraft und zeit soll gewonnen werden für eine derartige befruchtung des unterrichts, dasz das interesse der schüler geweckt werde und diese mit einer umfassenderen erkenntnis und idealeren erfassung des altertums in die welt hinaustreten. um solches zu erreichen, ist es nötig, die lehrpensen streng zu fixieren durch beschneidung nutzloser, gar schädlicher auswüchse, durch maszvolle, verständige pflege der edlen triebe, durch umpflanzung, ja auch durch neupflanzung, wo es not thun sollte.

Unter den der verbesserung des gymnasialunterrichts geltenden wünschen ist in den letzten jahren mehrfach der wunsch nach einem gewissen kunstunterricht in zeitschriften, broschüren, auf lehrer-, directoren- und philologenversammlungen geäuszert worden und die zu diesem zwecke gemachten vorschläge und geschaffenen anschauungsmittel geben zeugnis von dem ernste, mit welchem einzelne männer, berufene und unberufene, der bebauung eines auf vielen anstalten bisher ganz brach gelassenen feldes sich zu widmen bestrebt gewesen sind.

Mag man das ziel des gymnasialunterrichts in einer harmonischen ausbildung aller geistigen kräfte durch weckung und förderung der liebe und begeisterung für das gute, wahre und schöne oder in einer bloszen propädeutik für die verschiedenen höhern berufsarten des praktischen lebens durch möglichst allseitige pflege und schulung erkennen (15), erstrebt wird das ziel vornehmlich durch die bekanntschaft mit dem leben, wirken und streben der für die gesamte culturentwicklung bedeutungsvollsten muster und vorbilder, der Griechen und Römer. wir treiben die geschichte und erlernen die sprachen dieser antiken völker nicht eines bloszen formalismus halber, der nicht belebend, sondern tötend wirken müste, sondern um zur kenntnis ihres geistigen gehalts zu gelangen, denselben auf uns übergehen zu lassen und in unserm eignen interesse zu verwerten. und wenn wir jahre lang mühe und anstrengung auf das verständnis toter sprachen verwenden, so soll dadurch zwar eine gewisse formale bildung erreicht werden, aber hauptsächlich handelt es sich doch um eine wirkung auf herz und gemüt durch hebung der schätze, wie sie in sprache und litteratur eines volkes verborgen liegen, und um einen unmittelbaren veredelnden genusz herlicher geistesfrüchte. aber noch andere quellen erschlieszen uns den geistigen und sittlichen wert eines volkes, das sind die concreten erscheinungen seines religiösen und socialen lebens, welche bei Griechen und Römern wie bei keinem andern volke der antiken welt in unvergleichlicher schönheit und manigfaltigkeit eine hochideale kunst schuf, deren zahlreiche, zum teil wohlerhaltene gebilde bis in unsere tage hineinragen. und noch fortwährend fördern kunstverständige, als ob es kein ende nähme, solche aus schutt und erde zum staunen und zur verwunderung einer so späten nachwelt ans tageslicht.

Da wir uns auf dem gymnasium in erster linie mit den alten beschäftigen, so wäre es ganz unverständlich, wenn wir im unterricht geringe oder gar keine notiz von den erzeugnissen der alten kunst nehmen, sondern unsern schülern das vorenthalten würden, was sie zu einer reineren erkenntnis des altertums führen könnte. machen wir sie fähig, reliquien des altertums in erz und marmor, die heutzutage durch die vervollkommnete reproductionstechnik in nach- und abbildungen über die ganze cultivierte welt verstreuet sich finden, mit einiger innigkeit des verständnisses zu schauen, so rüsten wir sie — und dazu verhilft die antike kunst als die mustergültige und grundlegende — gleichzeitig mit einem allgemeinen kunstverständnis aus, mit dem sie den producten jeder nachfolgenden kunst gegenüber treten können. auch darauf müssen wir rücksicht nehmen — und das wäre ein rein praktischer gesichtspunkt —, dasz unsere jugend dermaleinst in amt und würden die interessen der kunst zu fördern, nicht sie zu schädigen, berufen sein wird.

Wie einst das wiederaufleben und erblühen der bildenden kunst durch die entdeckung der antiken kunstschätze gefördert und erfrischt ward, so verdankt auch die wissenschaft ihnen einen mächtigen neuen impuls. 'denn welcher begabte', sagt Otto Jahn (aus der altertumswissenschaft s. 10), 'dessen geist und phantasie durch die antike poesie gebildet war, konnte von dem hauche der antiken kunst berührt werden, ohne ihre innere verwandtschaft zu ahnen und das bedürfnis zu fühlen, beide zum vollkommenen bilde der antiken schöpfungskraft zu vereinigen?' zu dieser verwandtschaft der kunst mit der poesie gesellt sich ihr inniger zusammenhang mit allen einrichtungen des öffentlichen und privaten lebens der alten. 'bei den Griechen', sagt Ernst Curtius (festrede am 23 juni 1869 in Düsseldorf [Kölner ztg. 1869 nr. 173]), 'gehörte die bildende kunst so zum leben und war etwas so selbstverständliches, wie die natur, in deren umgebung die menschen aufwuchsen. darum hat sie sich unbewust, so reich und organisch entwickelt; darum ist sie der vollkommene ausdruck des nationalen lebens geworden.' im geschichts- und classikerunterricht tritt uns tag für tag das antike leben entgegen, dessen unauflösliches verwachsensein mit der kunst nachzuweisen hier nicht der ort sein kann. 'unsere classische lectüre erinnert uns täglich', um ein wahres und oft citiertes wort einer autorität wie Rumpel (6 s. 1) aufs neue zur geltung zu bringen, 'an die tempel, altäre und bilder der götter, sie führt uns in die theater, in das stadium, in den circus, in die palästra, das gymnasium, in die säulenhallen, auf die ἀγορά und das forum; sie zeigt uns die männer im krieg und frieden mit ihrer eigentümlichen, von der unsern sehr abweichenden tracht: wie viele schüler aber haben von allen diesen realitäten des griechischen und römischen lebens eine sinnlich klare und bestimmte vorstellung?' 'ein wirkliches wissen ist nur zu erreichen, nachdem bis zu einem gewissen grade das verständnis gewonnen ist. wer anderes wissen beizubringen

sucht', sagt Menge (21 s. 136), 'lehrt im ganzen seine schüler blosz das vergessen, weil die vorstellungen, die der anschaulichkeit entbehrten, keine klaren und mithin keine starken sind.' und was fördert die minutiöseste und gelehrteste erklärung und beschreibung des lehrers da, wo begriffe nicht ohne ihr substrat, die sinnliche anschauung, von den schülern aufgenommen werden können? ein unklares und deshalb bald wieder verschwindendes bild in der seele der aufmerksameren, während sie vielen nur als leerer schall verklingt oder gar als eine angenehme unterbrechung des unterrichts willkommen ist, in der so leicht keine frage über zu wissendes aus träumereien sie wecken kann. ein mann wie Hirzel (vorlesungen über gymn.-pädagogik [Tübingen 1876]) erkennt zwar den überwältigenden eindruck der kunst an, aber er zieht ihr die klarere darstellungsweise der sprache vor. freilich soll das lebendige wort des lehrers die hauptsache im unterricht bleiben, aber nicht überall reicht er aus mit der kraft des wortes, sondern er musz und wird oft nach succurs sich umthun. neuerdings ist man ja auch bemüht, überall im unterricht die durch blosze abstracte vorstellung entstehende schwierigkeit zu beseitigen und durch anschauen sinnlich faszliche bilder zu erzeugen. nach dieser seite hin könnten wir von der volksschule manches lernen, in welcher in ganz anderer, ausgedehnterer weise für anschauungsmittel gesorgt wird als im gymnasium, mit ausnahme etwa des naturwissenschaftlichen unterrichts, der ohne concrete objecte auch nicht denkbar wäre. warum wollte man zögern, den classischen unterricht zu erleichtern, zu beleben und zu veredeln?

Von der kunst immer nur zu reden, dürfen wir uns schon deshalb nicht begnügen, weil die kunst einmal dazu da ist, dasz man sie sehe und so das schöne erkenne und lerne. und nirgends kann das schöne reiner angeschauet werden als in der antiken, insonderheit in der hellenischen kunst, die anerkanntermaszen über den kreis der nationalität hinausgehend, die für alle zeiten gültige, d. h. classische ist. und von dieser classicität müssen wir unsern schülern wenigstens die probe bieten, müssen ihnen die in räumliche form hineingezauberten menschengedanken, das form gewordene schöne, die in die sinnlichkeit tretende offenbarung des guten (E. Curtius, Göttinger festreden s. 224) vermitteln.

Und überhaupt wie kann der die harmonische ausbildung erstrebende lehrer, ohne das schöne anschauen zu lassen, wodurch zugleich wieder das ethische und religiöse moment unterstützt und gehoben wird, zu seinem ziele gelangen wollen und hat nicht ein jeder, wie er auch das ziel der gymnasialbildung definiert und fixiert, die pflicht, ästhetisch seine schüler zu bilden, in ihnen die feinheit des gefühls zu erzeugen, welche sie als wahrhaft gebildete den dingen aus der welt des schönen und erhabenen entgegenbringen müssen? wer ohne sinn für das schöne, ohne geschmacksbildung, die ihn befähigt und gewöhnt, in die reine sphäre des idealen sich zu erheben,

in die welt hinaustritt, der läuft gefahr, auf der geräuschvollen heerstrasze des materialismus bethört und vernichtet zu werden.

Die schule musz ihren zöglingen zu einem gewissen verständnis der kunst verhelfen, und wenn wir auch weit davon entfernt sind, besonderen kunstunterricht zu befürworten, so musz sie doch anstalten treffen, damit, wie Menge (15) mit recht fordert, der geschmack gehoben, die empfindung des schönen geweckt und das richtige sehvermögen bei betrachtung von kunstwerken geschärft werde. weniger nötig erscheint es, was Menge so sehr betont vor allem das verständnis für die allmähliche entwicklung der kunst zu wecken; es wird genügen ihren zusammenhang mit dem jeweiligen culturzustand der völker nachzuweisen.

Je näher man übrigens der frage des sogenannten kunstunterrichts auf gymnasien, in den wir den realienunterricht einschlieszen, tritt, desto mehr gelangt man zur erkenntnis, wie fern man der ganzen sache noch steht, ist doch dieser unterricht, wo er überhaupt berücksichtigt wird, bis zur stunde so verschiedenartig je nach geschick und interesse der lehrer gehandhabt worden. mancherlei fragen drängen sich einem auf, und sie alle harren der beantwortung unter stetem hinblick auf die höhern orts nachdrücklich bezeichnete richtung: innere erweiterung des unterrichts, umgrenzung und vereinfachung des unterrichtsstoffes und vermeidung der überbürdung der schüler — und auch der lehrer, möchten wir, bescheiden pro domo eintretend, hinzufügen.

Denn zunächst tritt doch die frage in den vordergrund: wer von den lehrern soll den unterricht erteilen? von wem soll die befähigung dazu verlangt werden?

Es findet sich irgendwo die forderung ausgesprochen, dasz ein philologe ohne archäologische lehrbefähigung ebenso wenig wie ein historiker, der nicht im stande sei, geographische karten an der wandtafel zu entwerfen, zum unterricht zuzulassen sei. gewis sind beide, der philologe und der historiker, mit der hier geforderten facultas fruchtbringender für die schule. director Kammer machte auf der 35n versammlung deutscher philologen und schulmänner zu Stettin (18) den vorschlag, das examen pro facultate docendi auf die kunstgeschichte auszudehnen. am wenigsten erscheint eine neubelastung der lehramtsprüflinge wünschenswert auf ihrem langen prüfungsreichen wege bis zur definitiven anstellung, wie ihn kürzlich nach dem auftauchen eines neuen prüfungsvorschlages ein wohlwollender freund des lehrerstandes in der norddeutschen allgemeinen zeitung nannte unter scharfer parallele zwischen lehramt und richteramt. der natur ihres unterrichts entsprechend würden berechtigung und anspruch auf verwendung im kunstunterricht die philologen und historiker in erster linie haben müssen. unter ihnen würde, auch ohne dasz eine besondere facultas dazu im examen erworben werden müste, selbst wenn es feststehen sollte, dasz auf der universität die philologen nur selten, die historiker gar nicht der

archäologie sich widmen — woran mangelhaft oder auch gar nicht gegebene anregung auf dem gymnasium die schuld tragen möchte — der eine oder der andere wohl sich finden, der entweder mit dem fache vertraut oder befähigt und gewillt wäre sich in dasselbe einzuarbeiten. übrigens kann es ihm ganz neu durchaus nicht sein. denn die archäologie ist nach Bernhardy doch nicht ein bloszes beiwerk der philologie, sondern der kern derselben, der dem philologen und dem der philologie nicht entbehren könnenden historiker nicht entgehen wird. auf der schlesischen directorenversammlung (24 s. 129) appellierte man an 'die pflichttreue der lehrer, die, wenn die anforderung an sie herantritt, sich auch die nötigen kenntnisse aneignen werden.' gewis von der pflichttreue der lehrer läszt sich erwarten, dasz sie jeden auftrag welcher art und unter welchen umständen auch immer auszuführen bereit sind. und wer den kunstunterricht übernimmt, dem wird derselbe, je mehr er sich ihm widmet, um so gröszere arbeitsfreudigkeit erwecken. wenn die seiner wartende aufgabe sicherlich auch nicht leicht ist, so kann sie auch nicht allzuschwer genannt werden. 'denn das schöne (Rumpel 6, s. 9) erfüllt ohne alle vermittelnde belehrung, ganz unmittelbar unsern sinn, unsern geist und unser herz mit wohlgefallen, weil in dem schönen stets das geistige in einer sinnlich wahrnehmbaren, also in einer jedem verständlichen gestalt erscheint.' daher weist Guhrauer (23 s. 108) mit recht darauf hin, dasz im kunstunterricht mangelnde befähigung des lehrers ebensowenig groszen schaden anrichten kann als bei der dichterlectüre. hier wie dort ist, auch bei der trefflichsten anweisung des lehrers, die kunstschöpfung selbst in ihrer unmittelbaren schönheit und erhabenheit schlieszlich das wirkende und lehrende: sie kann nicht eigentlich gelehrt werden, sondern sie will gefühlt, empfunden, sie will geliebt werden, und ein jeder wird je nach dem grade seiner empfänglichkeit des genusses sich freuen.

Wer wie referent auf der universität zu den füszen von männern wie Otto Jahn, Anton Springer, Alexander Conze und Ernst Curtius gesessen und unter ihrer führung die reichen kunstsammlungen zu Bonn und Berlin staunend und lernend durchwandert und in Louvre und British museum wenigstens einen blick gethan hat, der wird zweifelsohne zeit seines lebens den anregenden einflusz und eindruck an sich verspüren, aber, wenn die schulpraxis mit ihren weitverzweigten anforderungen und studien an ihn herantritt, zumal in einer aller kunstschätze baren provinzialstadt, an einer anstalt mit geringen anschauungsmitteln, dann schwinden in wenigen jahren gar manche der kenntnisse, und wer selber wenig angeregt wird, wie soll der andere anregen und begeistern durch das blosze wort, wo das bild nicht fehlen darf? und wer so glücklich ist, die ferien zu einer ortsveränderung benutzen zu können, der, so lange an die stube gefesselt, eilt doch weit eher in gottes freie natur, in ländliche einsamkeit, auf die berge oder ans meer als in die geräusch-

vollen groszen städte trotz aller sammlungen der kunst und wissenschaft. lehrer solcher städte sind im vorteil, aber auch in kleineren städten werden anschauungsmittel sich schaffen lassen, die dem lehrer beim lernen und lehren zu hilfe kommen und um so leichter wird alsdann, wie schon gesagt, vornehmlich der historiker und der philologe künftighin den kunstunterricht zu leiten bereit sich finden lassen.

Die notwendigkeit eines gewissen kunstunterrichts auf gymnasien und die möglichkeit desselben hinsichtlich der für ihn zu beschaffenden lehrkräfte glauben wir dargethan zu haben. es entsteht nun die frage: soll der kunstunterricht als integrierender teil in den lehrplan aufgenommen oder soll er nebenbei und zwar systematisch auf die einzelnen disciplinen verteilt betrieben werden?

Eine äuszere erweiterung des lehrplanes durch aufnahme eines selbständigen kunstunterrichts (ebenso eines besonderen antiquitätenunterrichts, der hier und da verfechter gefunden hat) ist weder wünschenswert wegen der dadurch unvermeidlichen überbürdung noch thunlich aus zeitmangel: er gehört als solcher in die fach- und hochschule. wer aber nach dem besuch des gymnasiums auf einer dieser beiden auf seinen beruf sich vorbereiten will, der musz eine gewisse propädeutik mitnehmen, an die er ohne schwierigkeit anknüpfen kann. das gymnasium hat bei charakter und ziel des classischen unterrichts nur die pflicht, zu einem gewissen verständnis der künste, nicht zu einem fertigen kunstverständnis anzuleiten. diese anleitung, die nicht nur geduldet werden musz, sondern auch der rechtlichen anerkennung nicht entbehren darf, kann stattfinden nebenher ohne überbürdung des schülers, von der hier kaum die rede sein kann, da es nichts zu präparieren und wenig zu memorieren gibt, in engster verbindung mit geschichte, geographie, latein, griechisch, deutsch, und wo überhaupt sonst sich gelegenheit bietet. mit dem zeichnenunterricht könnte unter günstigeren bedingungen, als sie für das gymnasium bestehen (bis quarta incl. nur obligatorischer, von tertia ab facultativer unterricht und meist wenig zeit und lust!) ein connex derart hergestellt werden, dasz durch praktische übung der schüler an anschauungsvermögen und verständnis gewönne; doch würden dadurch vorzugsweise ästhetische zwecke zu fördern sein. — Der kunstunterricht darf in der regel nur im anschlusz an den jeweiligen stoff der lehrstunde, ab und zu auch in einigen der stunde abgenommenen minuten betrieben werden, darf aber nie zu heterogenen digressionen führen, die den schein der allotria erwecken könnten. auch mögen bisweilen repetitionen angestellt werden, und der lehrer des deutschen wolle durch entsprechende themenstellung mithelfen. als zweck eines solchen nebenher laufenden unterrichts kann durchaus nicht vollständige kunstgeschichte in ununterbrochenem engen zusammenhange, auch nicht ästhetik im engeren sinne in aussicht genommen

werden, sondern elementare kenntnisse der kunst beizubringen, das interesse zu regen, ästhetischen sinn zu nähren gilt es. dazu bedürfen wir aber nicht der vorschläge, wie sie Blümner (16) macht, der besondere stunden verlangt, die er z. b. dem geschichtsunterricht nach abschlusz der eigentlichen geschichtspensen 2—3 wochen hintereinander abnehmen möchte. Schlie (7) schlägt vor, von secunda ab wöchentlich, also in 160 stunden circ. in vier jahren kunstgeschichte zu treiben. Stark (1) verlangt eine stunde in der woche zu einem einjährigen cursus der eigentlichen kunstgeschichte, nachdem die ganze schulzeit kunstunterricht stattgehabt hat. mag der lehrer privatcurse mit gereifteren schülern auszer der schulzeit engagieren, von unserm unterricht können wir keine stunden abgeben. auch eine andere forderung (10) können wir nicht gutheiszen: kunstunterricht über 18 themata, mit dem dorischen tempel beginnend, mit Hadrians zeit aufhörend, in 18 stunden zu 3 abschnitten von 6 vorträgen, auf drei semester berechnet, ist zu erteilen jedesmal während der zeit, wo die abiturienten die schriftlichen arbeiten anfertigen, also nur in oberprima. damit gelangen wir zugleich zu einer andern frage: mit welcher classe hat der kunstunterricht zu beginnen?

Die ansichten hierüber gehen weit auseinander. Adolf Schöll (in diesen jahrbüchern 1877 s. 481 f.), brief an einen freund über ästhetik, meint: wenn die gymnasialbildung erst an ihrem ende ist, erst dann sind im jüngling die fundamentalen bedingungen vorhanden, das kunstschöne zu fühlen, die geschichte der kunst als solche und ihre bedeutenden werke verstehen zu lernen. dagegen ist Schöll damit einverstanden, dasz das material allmählich schon vorgeführt werde in schlicht historischem sinne. allmählich und zwar von früher jugend an musz das ästhetische, wenn es rechte früchte zeitigen soll, in einer gewissen planmäszigen weise den schülern nahe gebracht werden. zu diesem zwecke musz ferner frühzeitig das sehen geübt werden, denn sehen, d. h. mit sinnlichem auge die dinge nach ihren unterscheidenden merkmalen auffassen, ist keine leichte kunst.

Kammer (18) will den kunstunterricht einzig und allein nach prima gelegt wissen und erklärt einen unterricht, welcher von sexta aufwärts kunsthistorische anschauung aufbauen will, für phrase. die schlesische directorenversammlung von 1882 (24) will von quarta ab bei der lectüre die anschauungsmittel in anwendung bringen, Menge verlegt den schwerpunkt des unterrichts nach secunda in den dort hergebrachten unterricht in der alten geschichte, bedenkt aber alle classen gradatim je nach unterrichtsstoff und reife der schüler. mit der geschichte läszt sich nach den neuen lehrplänen von sexta ab der anschauungsunterricht recht gut dadurch in verbindung bringen, dasz der lehrer gelegentlich abbildungen vorzeigt, kurz erläutert und vor allem das auge der schüler an die antike kunstform gewöhnt. 'eins ist von besonderer wichtigkeit: der schüler musz

eine anzahl hervorragender werke schon in den früheren classen durch gelegentliche vorweisung kennen gelernt haben; er musz in der lage sein, wenn er diese kunstwerke bei zusammenhängendem unterrichte als glieder einer historischen entwicklung kennen lernt, in ihnen alte bekannte zu begrüszen. dann wird ihm dieser kunstunterricht nicht nur leichter fallen, er wird ihm auch mit gröszerem interesse entgegenkommen' (Blümner 16). eine eigentliche einführung in die bildenden künste wird erst in den oberen classen statthaben, eine allmähliche vorbereitung aber von unten auf beginnen können.

(fortsetzung folgt.)

Salzwedel. Franz Müller.

48.

DAS ISLÄNDISCHE GYMNASIUM ZU REYKJAVIK.

Bei allen völkern, in welchen rein germanisches blut flieszt, ist die höhere bildung die vorbereitung zu einer wissenschaftlichen laufbahn, eine fast gleiche. so müste es uns a priori wunder nehmen, wenn der zweig, welcher sich von jeher durch intelligenz und elasticität des geistes auszeichnet, wo noch heute der schlichte bauer eine wandelnde chronik, der seine ahnen bis ins zehnte jahrh. hinauf zu nennen und manche groszthat von ihnen zu erzählen weisz, wo knecht und magd mitglied gelehrter gesellschaften sind, in diesem punkte gegen die brüdernationen zurückgeblieben wäre, ich meine den isländischen, den wächter echt germanischen geistes an der grenzmark unserer hemisphäre. und wahrlich er ist es nicht. ist auch der bei weitem überwiegendste teil der Isländer arm, so dasz ihm oft die nötigsten lebensmittel fehlen, so hat er doch stets die geistesausbildung seiner kinder im auge und er hat sich den vorwurf nicht machen lassen wollen, dasz der bildungstrieb der zeit nicht bis zu seiner insel gekommen sei. in Reykjavík, der hauptstadt der insel und zugleich dem sitze des dänischen gouverneurs, steht unweit der kirche das gymnasium, die lærða skóla (gelehrtenschule), wie sie der Isländer nennt, eines der schönsten gebäude der kleinen stadt, dessen einrichtung fast in jeder beziehung der unserer höheren schulen gleicht.

Die lateinschulen, deren vier nach einführung des christentums auf Island entstanden, waren zur zeit der reformation auf zwei reduciert, die eine zu Skaltholt an der Hvitá im süden, die andere zu Hólar an der Eyjafjarðará im norden der insel; diese wurden nach einführung der reformation 1551 neu organisiert. die zu Skaltholt gieng jedoch im jahre 1797 ein und so blieb nur die zu Hólar. allein auch diese hatte keine bleibende stätte; nachdem sie vorübergehend

ihren sitz in Reykjavík gehabt, wurde sie 1805 nach Bessastaðir verlegt, wo sie namentlich unter ihrem rector Sveinbjörn Egilsson, einem der tüchtigsten interpreten der altnordischen skaldendichtung, blühte. als sich jedoch der geist der neuzeit mehr und mehr in Reykjavík concentrierte, und auch die dänische behörde daselbst dauernd ihren sitz nahm, zogen lehrkörper und schüler wiederum hierher (1846), und hier hat die reorganisierte schule unter ihrem jetzigen rector eine blüte erreicht, wie sie noch nie gehabt. Jón Þorkelsson, welcher mit seinem landsmann prof. Gíslason in Kopenhagen und prof. Möbius in Kiel z. z. als bester kenner der altnordischen, jener durch umschreibungen reichen und deshalb so schwierigen dichtung, angesehen werden musz, ist stets bemüht gewesen, die schule in jeder beziehung den germanischen schwesteranstalten gleich zu stellen. selbst durchaus gelehrter, hat er doch neben der geistesbildung jederzeit die herzensausbildung seiner schüler im auge gehabt. prof. Carpenter aus New-York, welcher den winter 1879/80 in Reykjavík verbrachte, hat mir oft von Jón Þorkelssons warmer begeisterung für die ideale und harmonische ausbildung des ganzen menschen erzählt und wie derselbe grundsätze vertreten habe, die wohl zu den höchsten und trefflichsten in der erziehung gehören. so kommt es denn, dasz die schule, welche noch im jahre 1859 kaum 35 schüler zählte, im sommer 1882 die höhe von 125 erreicht hatte. — Ganz wie an unseren höheren schulen erscheint alljährlich ein programm (skýrsla um hina lærða skóla), welches in seinem ersten teile einen ausführlichen bericht über schüler und schule gibt und dessen zweiter eine gelehrte abhandlung — in den letzten jahren durchweg vom rector selbst verfaszt — enthält. aus diesem nun habe ich zum gröszern teil die folgende skizze geschöpft; möge dieselbe zugleich ein kleiner beitrag zur würdigung des stammes sein, über welchen man auch jetzt noch oft recht wunderliche und verdrehte ansichten zu ohren und gesicht bekommt.

Das Reykjavíker gymnasium, welches sein schuljahr ende juni beschlieszt, besteht aus 6 classen (I—VI); der cursus in jeder derselben ist einjährig. dieselben entsprechen unserer tertia b bis prima; einen progymnasialcursus hat die schule nicht, bei der aufnahme in die I classe wird fast dasselbe verlangt wie bei der in unsere untertertia. nach zurücklegung dieses sechsjährigen cursus unterwirft sich der schüler der abgangsprüfung, welche ihn zum studium in Kopenhagen oder zur bewerbung um eine predigerstelle, nachdem er sich vorher privatim noch mehrere jahre fortgebildet hat, berechtigt. die abgehenden schüler bewegen sich in einem alter von 19 bis 24 jahren, jedoch sind die älteren schüler häufiger als die jüngeren.

Die schule steht unter dem von der regierung zu Kopenhagen ernannten stiftsamtmann und dem bischof der insel, welche zu allen veränderungen der schule ihre genehmigung geben müssen. das lehrercollegium ist z. z. zusammengesetzt aus dem rector, einem

oberlehrer, 5 ständigen lehrern, mehreren hilfslehrern, einem gesang- und einem turnlehrer. die stundenzahl der fest angestellten lehrer beträgt 22—28 allwöchentlich; die der schüler 34—36, wozu noch 2 turnstunden kommen. auf die einzelnen fächer verteilen sich die stunden folgendermaszen:

	I	II	III	IV	V	VI	sa.
isländisch	4	2	2	2	4	3	17
dänisch	3	2	2	2	2	2	13
englisch	2	2	2	2	—	—	8
französisch	2	2	2	2	2	3	13
deutsch	—	—	—	—	5	5	10
latein	6	6	7	7	9	7	42
griechisch	—	5	5	5	5	5	25
religion	2	1	2	2	2	2	11
geschichte	2	3	3	3	4	3	18
geographie	2	2	2	2	—	—	8
mathematik	6	5	4	4	—	—	19
physik	—	—	1	1	2	3	7
naturgeschichte . . .	3	2	2	3	—	—	10
singen	1 1	1	1				4
zeichnen	1	1	1	—	—	—	3
schreiben	1	1	—	—	—	—	2
	35	35	35	35	36	34	210
turnen	2		2		2		6

Dieser stundenplan, der des letzten programms, hat innerhalb der letzten jahre mehrfache veränderungen durchgemacht. während das englische und bis voriges jahr noch die mathematik in allen classen gelehrt wurde, ist beides jetzt auf die vier ersten classen beschränkt; das dänische dagegen wurde früher nur in den vier untersten classen gelehrt. dasselbe galt bis 1879 auch für das deutsche, jedoch gedenkt hr. rector Jón Þorkelsson, wie er mir freundlichst mitteilte, dasselbe in allen classen einzuführen, wie jetzt das französische, dieses dagegen auf die obersten classen zu beschränken. in den fächern, welche nach der 4n classe abschlieszen, wird am schlusse des vierten schuljahres ein examen abgelegt, von dessen ausfall das aufrücken in die 5e classe abhängt. dieses bildet den ersten teil der maturitätsprüfung.

In der muttersprache, dem isländischen, werden von der untersten classe an zusammenhängende sagas (namentlich die Egils- und Njálssaga) gelesen, in den obersten die beiden Edden interpretiert. — Im dänischen, deutschen, englischen und französischen, von welchen die beiden letzten sprachen in der untersten classe mit den elementen beginnen, werden nur lesebücher zu grunde gelegt. neben der notwendigen grammatik wird auszerdem im dänischen in allen classen allwöchentlich ein pensum geliefert und die übersetzung

aus dem isländischen ins englische nicht vernachlässigt. — Im latein wird getrieben: cl. I Caesar de bello gallico, jede woche ein pensum. grammatik nach Madvigs lat. grammatik. cl. II Cicero (reden); jede woche ein pensum. cl. III Ciceros philosophische schriften (de officiis, Laelius); Vergil. cl. IV Livius, Horaz oden. auch in cl. III und IV werden allwöchentlich pensa geliefert, an deren stelle in cl. V und IV schriftliche übersetzungen aus dem lateinischen ins isländische treten. cl. II Livius, Ovidius oder Horaz; röm. litteraturgeschichte. cl. I Livius, Horaz episteln; röm. altertümer; repetition verschiedener früher gelesener abschnitte. — Das griechische beginnt in der 2n classe; zu grunde liegt die grammatik von Berg, in den oberen classen daneben die syntax von Madvig. gelesen wird in cl. III Xenophons anabasis, in cl. IV Herodot und Homer; in cl. V tragiker oder Plato; Homer; in cl. VI Homer, Lucian. in den beiden obersten classen werden auszerdem griech. litteraturgeschichte, mythologie und altertümer gelehrt. — Die religion beschränkt sich hauptsächlich auf die apostolische glaubenslehre und die lectüre der heiligen schrift nach einem für schulen bestimmten auszug. — In der geschichte wird in der untersten classe alte, in der 2n mittelalterliche, in der 3n neuere und in der 4n neueste geschichte gelehrt; auszerdem wird in cl. IV eingehender die geschichte der drei skandinavischen reiche Dänemark, Schweden und Norwegen behandelt. das pensum wird in cl. V und VI wiederholt. — In der geographie beginnt man mit der beschreibung von Island (cl. I), geht in cl. II zur geographie verschiedener, jedoch nicht aller, europäischen staaten über und nimmt in cl. III die auszereuropäischen erdteile durch. in cl. IV wird schlieszlich das gesamte behandelte gebiet repetiert und die lücken ausgefüllt. — Mathematik: cl. I: die sogenannten vier species mit ganzen zahlen und brüchen. geometrie. cl. II: elementararithmetik bis zu den proportionen (exclus.). fortsetzung der geometrie. cl. III: arithmetik von den proportionen an; wurzeln, gleichungen. geometrie. cl. IV: logarithmenrechnung. geometrie, schlusz. — Die physik beginnt in cl. III; besprochen werden die hauptsächlichsten capitel aus der lehre vom gleichgewicht und den bewegungen (cl. III und IV), und die gesetze der erscheinungen in der natur (cl. V und VI). dazu wird in den beiden obersten classen astronomie gelehrt, welche früher in den mathematischen stunden behandelt wurde. — In der naturgeschichte wird in cl. I die zoologie, in cl. II die botanik, in cl. III die mineralogie durchgenommen; alle drei gebiete werden in cl. IV repetiert. — Der gesang ist in den untersten classen zwei- und dreistimmig, in den oberen drei- und vierstimmig.

Wir sehen aus diesem lectionsplane, dasz derselbe an manigfaltigkeit der fächer den unseren übertrifft, dasz aber die anforderungen im einzelnen nicht so bedeutend sind, als bei uns. dasz namentlich die philologie eine so hervorragende stellung einnimmt, ist einerseits bedingt durch die politische stellung des landes, wird aber

anderseits auch unterstützt durch die grosze vorliebe für sprachforschung und sagenkunde, welche dem Isländer angeboren ist. über die überbürdung der schüler, welche doch bei dieser groszen stundenzahl und den vielen unterrichtsgegenständen sehr nahe liegt, habe ich wiederholt mit isländischen gelehrten und studenten gesprochen, habe aber nie auch die geringste klage darüber gehört.

Die abgangsprüfung besteht ebenfalls wie bei uns aus einer schriftlichen und mündlichen. dieselbe geschieht unter dem vorsitze der schulcommission. der erste teil wird absolviert bei dem übertritt aus der 4n classe in die 5e. der zweite teil, das eigentliche abgangsexamen, umfaszt in der mündlichen prüfung alle in den obersten classen tractierten fächer; das schriftliche examen besteht aus einem freien aufsatz (isländisch, im letzten jahre aus zwei), einer übersetzung aus dem isländischen ins dänische, und aus dem lateinischen ins isländische. die schriftliche prüfung in der arithmetik und geometrie, welche noch 1881 stattfand, ist mit dem verschwinden dieser fächer aus den obersten classen auch im examen gestrichen.

Die schüler des Reykjavíker gymnasiums werden, wie wohl auf keinem andern europäischen gymnasium, teils durch stipendien unterstützt, teils durch dieselben zum fleisze angestachelt. tausende von kronen (8000) werden alljährlich in der höhe von ca. 20 bis 200 kronen an eine menge schüler verteilt, ein umstand, welchen in erster linie wohl die sociale lage der meisten Isländer bedingt hat, welcher jedoch auch nicht wenig dazu beigetragen hat, die anzahl der schüler auf die jetzige höhe zu bringen. auszerdem erhalten die schüler, welche die aufsicht in den einzelnen classen, schlafsälen, beim gebet und kirchgang — denn mit der schule ist zugleich ein internat verknüpft — haben, alljährlich bücherprämien, unter welchen sich besonders das kleine Brockhaussche conversationslexikon und Körners werke öfters finden.

Überhaupt steht bei den Isländern die deutsche litteratur und wissenschaft in hohem ansehen. am deutlichsten zeigen dies die schulbibliothek und der leseverein des gymnasiums. so finden wir in ersterer die deutschen wörterbücher der gebr. Grimm, von Sander, die mittelhochdeutschen von Müller-Zarncke und Lexer, das litterarische centralblatt, Diez' grammatik der romanischen sprachen und desselben verfassers etymologisches wörterbuch, W. Onckens allgemeine geschichte in einzeldarstellungen, Eberts geschichte der christlich-lateinischen litteratur u. dgl. der leseverein der schule hat in dem geräumigen lesesaal des gymnasiums eine nicht unbedeutende bibliothek und hält eine reihe von zeitschriften. der beitritt zu demselben war bis zum jahre 1879 ein freiwilliger; allzu geringe beteiligung liesz befürchten, dasz derselbe ganz eingehen würde. da nahm prof. Fiske aus New-York, welcher den winter 1879/80 in Reykjavík verbrachte, die angelegenheit in die hände und reorganisierte mit Björn Olsen, einem lehrer des gymnasiums, denselben.

von nun ab musten alle schüler mit einem jährlichen beitrag von 1 kr. 50 ör. und sämtliche lehrer mit einem beitrag von 6 kr. dem vereine beitreten; ein aus einem lehrer und vier schülern alljährlich gewählter vorstand ordnet alle angelegenheiten. aus dankbarkeit für prof. Fiske hat man den verein Iþaka, nach der heimat seines reorganisators, genannt. auch in der bibliothek dieses vereins finden wir die deutsche litteratur vertreten; unter den daselbst gelesenen zeitschriften werden die 'fliegenden blätter' und die 'illustr. zeitung' als die einzigen nichtdänischen gehalten, in der that ein schöner beweis dafür, was der Isländer von der alltagspresse der cultivierten welt unserer tage hält, zugleich ein zeugnis für unser volk, welches wir nicht verachten dürfen.

Leipzig. E. Mogk.

49.

ZUM LATEINUNTERRICHT IN OBERCLASSEN.

1) M. TULLII CICERONIS DE OFFICIIS LIBRI TRES. FÜR DEN SCHULGEBRAUCH ERKLÄRT VON C. F. W. MÜLLER. Leipzig, druck und verlag von B. G. Teubner. 1882.
2) SCHULTESS, FRITZ, VORLAGEN ZU LATEINISCHEN STILÜBUNGEN. 1s HEFT: VARIATIONEN ZU CICERO UND LIVIUS; 2s HEFT: VARIATIONEN ZU CICERO UND TACITUS. Gotha, Friedr. Andr. Perthes. 1883.

So verschiedenartig die beiden oben verzeichneten werke betitelt sind, so dasz es fast auffallend erscheinen könnte, wenn dieselben zusammen besprochen werden sollen, so viele berührungspunkte haben sie für den lateinunterricht der oberclassen und zwar besonders für den grammatisch-stilistischen teil desselben. wenn wir verlangen, dasz der lehrer bei der vorbereitung auf den exegetischen unterricht mit kritischem auge an den zu behandelnden text herantrete, mit scharfer unterscheidung in die eigentümlichkeit der darstellung eindringe, das sachlich und sprachlich bemerkenswerte sich klarlege und präcis fasse, das der imitation dienliche sich auswähle und durch vergleich mit ähnlichen stellen ergänze, so können wir als handweiser zu dieser vorbereitenden thätigkeit kein buch besser empfehlen als die vorliegende Ciceroausgabe Müllers; wenn wir aber ferner verlangen, dasz der lehrer nach geschehener lectüre eine partie des gelesenen textes zusammenfasse und in abgerundeter darstellung eine durchaus correct deutsch abgefaszte bearbeitung eben desselben oder eines nahe verwandten themas zum zwecke einer inhaltlichen und formalen repetition verbunden mit der übung im lateinischen ausdrucke den schülern vorlege, so darf hier kein anderes buch vor den Schultessschen vorlagen empfohlen werden. mit einem worte: unter den der lateinischen exposition dienlichen neuesten hilfsmitteln verdient Müllers ausgabe der officien, unter den für die

composition bestimmten hilfsbüchern das Schultesssche buch die erste stelle.

Es kann nicht zweck dieser vorzugsweise die schulpraxis berücksichtigenden besprechung sein, Müllers ausgabe auf den kritischen wert des textes zu prüfen, sowie stellung zu der beurteilung der handschriften zu nehmen; dies ist sache der ersten abteilung dieser zeitschrift. hier soll nur constatiert werden, dasz die auch anderwärts als 'besonnen' anerkannten grundsätze (vgl. Landgrafs Rosciana ed. maior s. 2) Müllers in der constituierung der Ciceronischen texte bezüglich der officien die gleiche beurteilung verdienen. erfreulich ist, dasz die mit unrecht verdrängte überlieferung an einigen orten wiederhergestellt ist; während Reisig ohne bei Haase widerspruch zu finden I 4, 14 pulchritudinem, constantiam, ordinem in consiliis factisque conservandam putat entschieden verwirft (Reisig-Haase s. 315) und conservandum verlangt, ja nicht einmal das von Heine aufgenommene conservanda dulden will, hat Müller wie früher schon Stürenburg conservandam wiederhergestellt und durch viele parallelen gestützt. die von besonnenen grammatikern (vgl. Lattmann-Müller ausführl. gramm. § 101 anm. 3) erkannte und gelehrte einschränkung des gebrauchs der futura im nebensatz, z. b. defende, si potes (nicht poteris) bringt Müller I 30, 106 zur geltung, indem er das von Stürenburg und Heine aufgenommene volemus durch das handschriftlich wohlverbürgte volumus ersetzt; mit recht wird ferner I 43, 153 etenim cognitio contemplatioque naturae manca quodam modo atque inchoata sit, si nulla actio rerum consequatur gegen die änderung Heines u. a. contemplatioque rerum naturae . . si nulla actio consequatur verteidigt. dagegen scheut sich auch Müller nicht die überlieferung zu verlassen, wenn sie sich mit dem Ciceronianischen sprachgebrauche schlechterdings nicht verträgt, z. b. I 84 wo Müller sunt enim qui . . audeant schreibt, während audent überliefert ist, III 1 wo gegen fast alle codd. und Nonius die appellatus sit lesen, appellatus est hergestellt wird usw. kurz, die textgestaltung verdient wissenschaftlich und praktisch nur anerkennung. wichtiger ist uns hier der commentar. wer die neubearbeitung des Seyffertschen Läliuscommentars genauer durchstudiert hat, kennt schon daraus die subtile behandlungsweise Müllers in grammatischen und stilistischen fragen, und in diesem punkte beruht auch die stärke der anmerkungen zu den officien. ich habe deshalb auch die frage, die neuerdings wieder Ortmann im Schleusinger programm angeregt hat, nachdem Weidner schon vor zehn jahren darüber sein verdict gefällt, nicht berührt, nemlich ob die officien überhaupt in den schulen zu lesen seien. referent musz gestehen, dasz ihm das substrat, an welches Müller seine feinen bemerkungen anknüpft, ziemlich gleichgiltig ist; die hauptsache bilden für ihn eben diese bemerkungen, die für den grammatiker, stilisten, semasiologen, lexikographen, synonymiker, überhaupt für den lateiner von fach unentbehrlich sind und für den lehrer eine wahre fundgrube

echter und nachahmungswerter latinität abgeben. im vergleich mit dem Laeliuscommentar zeichnet sich die vorliegende ausgabe durch eine prägnante kürze aus; punkte, welche Müller wiederholt und eingehend zum Laelius besprochen hat z. b. die bedeutung von profecto, das asyndeton der relativsätze, die bedeutung von simplex, der gebrauch von unus bei vergleichungen usw. finden hier eine kurze behandlung, die gewissermaszen das mit beispielen belegte resultat der untersuchung liefert; andere punkte, die dort unter beziehung und vergleichung wissenschaftlichen apparates erörtert worden, werden hier nur an praktischen fällen dargelegt, so z. b. das deutsche nur, der lateinische ausdruck für den griechischen optativ mit ἄν u. ä. bemerkenswerte einzelheiten, die früher nur registriert wurden, z. b. dasz gloria = ehrgeiz (Cic. fam. VII 13, 1. Tac. ann. I 8 und I 43 vgl. Nipperdey, vgl. Seyffert Pal. Cic. s. 57 und 85, zum Laelius s. 116) werden hier zu erklären gesucht. reiche ausbeute werden die handbücher der lateinischen stilistik finden; so lesen wir s. 6 viele beispiele zur lehre von den verbalien auf io, s. 5 zahlreiche analoga zu praeceptio und praeceptum; s. 28 über persönliches object im lateinischen an stelle eines deutschen sachlichen objects; s. 41 über den energischen gebrauch der praeposition in; s. 61 über bemerkenswerte kürze im gebrauche des gen., z. b. constantiae partes 'die aufgabe charaktervoll zu sein'; s. 115 über die stilistische verwendbarkeit des zweiten supinums. grammatische irrtümer, die bisher unbeanstandet fortwucherten, werden entschieden bekämpft, so z. b. die von Madvig verschuldete und von vielen commentatoren z. b. Heine zu de off. I 43 und leider auch von mir zu Sall. Jug. 103, 3 aufgenommene regel über den indefiniten gebrauch von quicunque in der classischen zeit; s. 26 die traditionelle annahme, dasz quamvis in Ciceros zeit nur 'wenn auch noch so sehr' bedeute; s. 46 die erklärung von cui concedendum est gementi u. ä. durch einen gräcismus; s. 65 die behauptung, dasz 'rechtzeitig' nur tempori oder in tempore heisze; s. 79 die regel, dasz 'auch' nie gleich 'et' sei. wie zum Laelius erklärt Müller auch hier die bedeutung einer menge einzelner wörter in feinster und gründlichster weise; so z. b. s. 12 libido, s. 18 durus, s. 26 sequi, s. 32 vanitas, s. 43 error, s. 64 probitas, s. 75 forma und figura, s. 107 breviter, s. 122 iucundus und gratus, s. 137 bene und male u. ä. überall aber, und dies will ich vorzugsweise betonen, steht der Ciceronische sprachgebrauch im vordergrunde, andere schriftsteller werden sehr selten und nur an ganz significanten beispielen eingeführt.

Im einzelnen erlaubt sich referent zugleich als dank gegenüber dem verdienten herausgeber folgende bemerkungen: zu s. 4 auch bei Sall. kommt maxime in der bedeutung 'am liebsten' vor, z. b. Jug. 35, 4 maxime occulte, sin id parum procedat, quovis modo Numidam interficiat. — zu s. 22 ein significantes beispiel für die vermischung der relativen construction mit der indirecten frage ist enthalten bei Matius ad fam. XI 28, 2 (vgl. Hofmann-Andresen und

Süpfle-Böckel zur stelle) nota enim mihi sunt quae in me post Caesaris mortem contulerint. — zu s. 124 das auffallendste beispiel zu multa maiorum, nihil illorum ist bei Cic. ad fam. 9, 6, 3 zu finden: extremum malorum omnium esse civilis belli victoriam; quam quidem ego etiam illorum timebam, ad quos veneramus. — zu s. 126 asyndeton der interrogativpronomina oder adverbia im nemlichen satze vgl. auch Cic. ad Att. 1, 11, 3 quas tu incredibile est quam brevi tempore quanto deteriores offensurus sis quam reliquisti. — zu s. 127 auch Iwan Müller spricht sich bei Bursian jahresbericht 1879/80 II s. 126 für die aufnahme des nur in den interpolierten handschriften erhaltenen videbitur nach quod violatum aus, wie er auch Cato maior § 49 sich für vivere videbamus entscheidet. — zu s. 127 f. die behauptung, dasz das causale cum in classischer oder nachclassischer zeit nie mit dem indicativ verbunden werde, ebenso wenig als der letztere sich in indirecten fragesätzen finde, halte ich in dieser ausdehnung für zu gewagt; nicht einmal für Cicero ist die regel unbedingt richtig, geschweige für vulgäre und archaisierende scribenten. ich bleibe deshalb bei Asinius Pollio in Cic. fam. 10, 31, 6 bei der überlieferung quae praesertim possunt, sowie bei Ser. Sulp. Rufus in Cic. fam. 4, 5, 4 quae res mihi non mediocrem consolationem attulit, volo tibi commemorare (vgl. zs. f. gw. 1881 s. 124 und festschrift zur Karlsruher versammlung s. 87, wo jedoch Lucrez 5, 1393 zu streichen ist).

Bevor wir von dem trefflichen buche abschied nehmen, sei noch bemerkt, dasz die einleitung interessante streiflichter auf die philosophischen studien der Römer wirft und namentlich auch zu erklären sucht, 'wie der stoicismus in Rom salonfähig wurde'. gleichzeitig wird auch die philosophische schriftstellerei Ciceros in billiger und besonnener weise gewürdigt.

Die Schultessschen 'vorlagen zu lateinischen stilübungen', zu denen wir nun übergehen wollen, bestehen aus zwei heften; das erste enthält 'variationen zu Cicero und Livius' und zwar zum Cato maior, pro Milone, in Cat I, Livius XXI und XXII; das zweite 'variationen zu Cicero und Tacitus' und zwar zu Tusc. I, de orat. I, in Verr. IV, Tac. ann. I. II. III, dialogus, Agricola, Germania. vorausgeschickt ist dem ersten hefte eine auch als sonderabdruck erschienene 'beispielsammlung', welche im anschlusse an die regeln und einteilungen der Seyffertschen scholae latinae aus den gleichen autoren und werken, zu denen die variationen gehören, ferner aus pro Archia und pro lege Manilia gezogen ist. beigegeben sind eine aufgabe zu Horaz (sat. I 1, 1—19) und die stilistische verwertung einer Vergilstelle (Aen. IV 31 ff.); im übrigen hat sich verfasser in richtigem tacte wohl gehütet, die dichter zu stilistischen variationen heranzuziehen; Weiskes mishandlung der Odyssee ist dank der bessern geschmacksrichtung unserer lehrer und schüler wohl nirgends ernstlich aufgekommen und Rosenberg scheint seinen plan Horaz für die stilübungen der prima zu verwenden auch wieder

aufgegeben zu haben. referent behauptet nun, dasz die Schultessschen vorlagen das beste sind, was die praktischen versuche den stil an die lectüre anzuschlieszen bis jetzt gezeitigt haben.

Zunächst erfüllen die variationen den zweck einer die interpretation ergänzenden repetition. die hauptsache bei einer derartigen wiederholung ist, dasz der lehrer weisz, wo er den hebel anzusetzen hat, und dies ist hrn. Schultess durchweg gelungen. überall knüpft er an die hauptperson oder das hauptfactum an, macht dieselbe zum mittelpunkt seiner bearbeitung, reiht die einzelnen momente nach ihrer wichtigkeit an und entwirft so treffliche bilder, die manchmal durch parallelen gestützt und näher ausgeführt werden.

Diese repetitionen aber weisz verfasser ferner auf die manigfachste weise zu gestalten, eingedenk des verständigen wortes Ecksteins, doch ja den übersetzer nicht durch den inhalt der variation zu ermüden. verfasser findet vermöge seiner gründlichen und vielseitigen litterarischen bildung fast überall anknüpfungspunkte in alter und neuer geschichte, in antiker und moderner litteratur, die er zur ausmalung seiner bilder aufs trefflichste verwendet. so erscheint bei ihm der held oft in teilweise anderer gestalt, die züge, welche der autor nur andeutet, sind durch beiziehung anderer quellen weiter ausgeführt, thatsachen zeigen sich in anderer auffassung und beleuchtung, als beim autor, reden charakteristischer färbung lassen in scharfer disposition und variierter ausführung die sprechenden personen nochmals vor den schülern auftreten. mit besonderem glücke überträgt verfasser die diction der zu repetierenden partie auf die darstellung ähnlicher vorgänge aus der alten und neuen geschichte. referent selbst hat darin in den verschiedensten classen versuche gemacht, die immer befriedigende resultate zeigten. so läszt sich schon in tertia im anschlusz an Caesar (wie ich dies früher in diesen jahrbüchern angedeutet und durch beispiele belegt) der stoff des autors durch andern ähnlichen ersetzen, mehr noch bei der lectüre der vielseitigeren autoren der oberclassen. selbstverständlich erregen diese variationen in besonders hohem grade das interesse der schüler, nur darf man, wie Schultess selbst sagt, nicht vergessen, dasz die pädagogische discretion verbietet, sich des ganz modernen stoffes zu bemächtigen.

Ein weiterer vorteil dieser Schultessschen repetitionen liegt darin, dasz sie den lehrer und schüler auf richtige logische ausbeutung der lectüre hinweisen. so hat verfasser I s. 74 unter der überschrift 'Catos griechische bildung' aus dem Cato maior eine hübsche zusammenstellung und verarbeitung der von Cicero in dieser schrift verwendeten griechischen citate gegeben; ähnlich ist II s. 167 ff. aus verschiedenen stellen der annalen des Tacitus das zeugnis des letztern zu gunsten des Tiberius eruiert. derartige anleitungen, zerstreute angaben des autors unter einem gesichtspunkte zu sammeln und zu gruppieren, halten wir für eine hauptaufgabe der repetition; die pädagogische bedeutung solcher arbeiten ist evident.

Dasz der lateinische stil ferner nicht minder als der deutsche aufsatz die centralisation des unterrichts fördere, hat verfasser praktisch erwiesen. hier sehen wir die fäden des deutschen, lateinischen, griechischen, geschichtlichen und geographischen unterrichts zusammenlaufen. bald wird dem primaner durch eine einfache andeutung (II s. 165) das früher gelernte gedicht 'das grab im Busento' wieder ins gedächtnis zurückgerufen, bald wird er an Schiller, Goethe, Lessing, die Nibelungen erinnert, hier findet er in der tertia gelesene stellen aus Ovid, dort spuren von Vergil und Horaz wieder; aus der griechischen lectüre begegnet er seinem Xenophon und Herodot neben Homer, aus der geschichte treten ihm die wissenschaftlich streng construierten charakteristiken von Harmodius und Aristogiton, von Theramenes, von Pisistratus u. a. entgegen. dabei versteht es verfasser als gewiegter pädagoge genau zu unterscheiden, wo ein einfacher hinweis genügt oder wo die darstellung ausführlicher einzutreten hat und die übersetzung classischer dichterworte aus Homer oder auch aus Schiller und Goethe in classisches latein dem bereits fortgeschrittenen primaner eine lebhaft anregende arbeit bietet.

In formaler beziehung hat verfasser alle die klippen, an welchen derartige arbeiten zu scheitern oder doch wenigstens notzuleiden pflegen, glücklich vermieden. der deutsche ausdruck ist durchaus correct, nirgends ist der deutschen sprache mit rücksicht auf den zweck der übersetzung gewalt angethan. dies war auch dadurch leichter möglich, dasz verfasser sich in seinen ausführungen, wo es angieng, an bewährte darstellungen z. b. Friedländer, Peter, Drumann, Mommsen, Treitschke usw. angeschlossen hat. referent kann aus erfahrung bestätigen, welche freude es macht im anschlusse an mustergültige moderne darstellungen seine variationen auszuarbeiten; meine primaner haben aber auch ihrerseits solche ausarbeitungen, die ich besonders gern zur repetition Ciceronischer briefe an Häussers deutsche geschichte (Berlin 1869, Weidmann) anlehnte, viel lieber gefertigt als variationen, welche sich vom inhalte und der darstellungsweise des autors nicht entfernten. ferner hat verfasser in einstreuung der grammatischen regeln richtiges masz zu gehalten gewust. der vergleich mit einem vielgebrauchten buche, das man nicht mit unrecht eine sammlung 'grammatischer würste' — so förmlich vollgepropft mit regeln ist die ganze darstellung — genannt hat, läszt diesen vorzug besonders vorteilhaft hervortreten. die stilistischen andeutungen sind vortrefflich und stehen durchweg auf Nägelsbachschem standpunkte, dasz nemlich die stilistik eine sprachvergleichung der wichtigsten art ist. so macht I s. 129 in dem satze 'als aber eine enge und abschüssige stelle des weges kam' eine anmerkung auf die verschiedenheit des subjects im deutschen und lateinischen aufmerksam; I s. 115 weist note 12 darauf hin, dasz in dem satze 'trotzdem der versuch den Karthagern das geständnis ihrer schuld abzuringen gescheitert ist', im lat. 'ge-

scheitert' adverbium wird. derartige vergleiche sollte der lehrer bei der lectüre an allen geeigneten stellen machen (viele anleitungen finden sich in meiner Sallustausgabe vgl. Jug. 1, 1 falso queritur 'hat unrecht mit seinen klagen'); abgesehen davon dasz das verständnis ein viel sichereres wird, regen derartige hinweise zu eigner vergleichung an und fördern die gewandtheit im ausdrucke beider sprachen. besonders wichtig ist die sorgfalt, welche der verfasser dem periodenbau zuwendet. wir finden die verschiedenartigsten deutschen satzverbindungen (vgl. die sehr instructive zusammenstellung von Nake auf s. 13 von dessen 'vorübungen zur anfertigung lateinischer aufsätze', Berlin 1879, Weidmann) angewendet und dabei immer wieder hinweise, wie solche deutsche satzgruppen richtig lateinisch periodisiert werden, vgl. besonders I s. 123 n. 16 und 17; I s. 129 n. 3; I s. 119 n. 9. es genügt ein so recht significantes beispiel anzuführen. wir lesen I s. 128: 'diesen worten traute Hannibal zwar nicht; doch sagte er sich, wenn er die leute zurückweise, so mache er sie zu erklärten feinden; daher antwortete er ihnen gütig' usw. hierzu besagt note 9 'doch sagte er sich fällt fort, dafür verneinter absichtssatz'; dadurch wird nun die lateinische periode in ihrem grundrisz klar 'Hannibal quamquam . ., tamen, ne repudiando . . abalienaret, respondit'. referent hat früher schon in dieser zeitschrift auf den eminent bildenden wert solcher übungen hingewiesen und dafür neuerdings auch die entschiedene zustimmung eines sehr competenten beurteilers, des director Lattmann in Clausthal (vgl. dessen osterprogramm 1882), gefunden.

Eine merkwürdige zugabe zu den 'vorlagen' bildet die nach Seyfferts scholae latinae bearbeitete beispielsammlung. wohl manchem, der das heftchen in die hand nimmt, wirds gehen, wie es dem referenten auch ergangen ist: er wird sich verwundert fragen: wozu denn dies? doch bald wird ihn die durchnahme der ersten nummern belehren, wie der verfasser es geschickt versteht, schülern, die den lateinischen aufsatz nicht ex officio betreiben, doch die notwendigen übergangsformeln, ohne die ja jeder planmäszig angelegten arbeit gerade das wesentlichste zum color latinus fehlt, zum geistigen eigentum zu machen. wir versprechen uns von dieser verbindung zweier verschiedenen methodischen principien auszerordentlich viel. selbstverständlich setzen wir dabei voraus, dasz die beispielsammlung zunächst nur nach bedürfnis benützt d. h. da wo die noten es verlangen, nachgeschlagen wird: nach geeigneter zeit, etwa am schlusse der unterprima, tritt dann die systematisierung der beispiele ein, worauf der oberprimaner nach einführung in das verständnis der technik einer kunstgerechten lateinischen arbeit seine variationen bis ins einzelne auch wird rechtfertigen können. praktisch scheint uns ferner, dasz verfasser die phraseologie der beispielsammlung thunlichst verwertet hat, wie er es überhaupt versteht, alles gebotene in vielseitiger weise auszunützen.

Dasz hr. Schultess auch Tacitus in umfänglicher weise bei-

gezogen hat, scheint mir unbedenklich, vorausgesetzt, dasz die exegese des Tacitus das specifisch Taciteische und daher von der imitation ausgeschlossene genau von dem allgemein lateinischen und deshalb nachzuahmenden getrennt hat. recht ersprieszlich wird es für den im anschlusz an Tacitus bearbeiteten stil sein, wenn nach der von mir früher in dieser zeitschrift (1881) dargelegten weise die einzelnen partien zuerst lateinisch repetiert sind.

Wünsche habe ich an den hrn. verfasser folgende zu richten: wenn I s. 146 geschrieben steht 'er sprach sie gütig an und verhiesz ihnen grosze geschenke, welcher art ein jeder sie sich wünschen würde', so finde ich dies nach Nägelsbach § 92, 2 minder gut; der deutsche satz musz das 'ein jeder' in den hauptsatz aufnehmen; sache des schülers ist es dann, dem im deutschen hauptsatze stehenden 'ein jeder' das quisque im lateinischen nebensatze richtig entsprechen zu lassen. — Unnötig erscheinen mir noten wie I s. 102 (dasz 'fast hätte ich gesagt' = paene dixi), I s. 129 n. 6 (dasz 'trotz der verzögerung, die sie verursachten' = wie sehr sie auch verzögerten), bedenklich kam mir I s. 147 und s. 151 das fremdwort 'insurgieren' vor, unrichtig spricht I s. 157 n. 8 von einem hauptverbum 'berichten', denn es geht 'dasz ich erzähle' voraus.

Zum schlusse will ich constatieren, dasz die pietät, mit welcher hr. Schultess von dem ehrwürdigen 'Moritz Seyffert, der doch unser aller meister ist', spricht, auszerordentlich wohlthuend berührt und dasz dies ein weiterer berührungspunkt ist, der ihn mit C. F. W. Müller, dem in inniger pietät und freundschaft mit Seyffert verbundenen neuherausgeber des Laeliuscommentars, zusammenstellen läszt. zugleich aber wollen wir wünschen, dasz die oben besprochenen werke der schule in exposition und composition von möglichst vielen lehrern nutzbar gemacht werden.

Tauberbischofsheim. J. H. Schmalz.

50.

Jos. Feldmann, lateinische syntax. in den hauptregeln mit rücksicht auf die ergebnisse der vergleichenden sprachwissenschaft übersichtlich zusammengestellt. Hannover, Hahn. 1882. XII u. 68 s. 8.

Eine lateinische syntax auf 68 seiten — vater Zumpt würde sich im grabe umdrehen ob der lästerung! und obendrein nach den ergebnissen der vergleichenden sprachwissenschaft! doch es ist nicht anders: alle achtung vor der spinösen gewissenhaftigkeit jener alten praeceptores Germaniae, aber sie sind gerichtet. schon musz man die ältesten semester aufrufen, will man sich den eigenartigen genusz einer schönen reimregel von der guten alten sorte verschaffen; ja schon wir, die wir uns im gegensatz zu jener alten schule für eine

erleuchtete jugend hielten, beginnen zu veralten. aber wir wollen der alten herlichkeit keine thräne nachweinen, und unsere schüler werden dankbar sein, wenn die grammatiken immer dünner und die regeln immer kürzer werden. und das müssen sie werden, wenn nur ernst gemacht wird mit der erkenntnis, dasz die grammatik nicht um ihrer selbst willen da ist, sondern um der sprache und der schriftsteller willen. doch weit sind wir noch von dem ziele entfernt eine grammatik zu haben, welche diese erkenntnis ins praktische übersetzte. inzwischen ist jeder versuch in dieser richtung schätzbar: nicht durch theorien, sondern durch praktische versuche kommen wir dem ziele näher. eine solcher versuch ist das vorliegende buch.

Der verf. beabsichtigt vor allem die hauptregeln der lateinischen syntax in einer systematischen, zugleich übersichtlichen und leicht lernbaren fassung zu geben, den grammatischen lernstoff also zu vereinfachen und bekennt hierbei wesentlich angeregt zu sein durch Heynacher (was ergibt sich aus dem sprachgebrauch Cäsars usw.? 1881), und das wird jeder mit freuden begrüszen, der aus jener abhandlung mit staunen erkannt hat, wie viel wir unnötiger weise abstracte grammatik, die in der lectüre keinen boden hat, getrieben haben und — übungsbücher und reglements nötigen dazu — noch immer treiben. daneben aber hat er auch die hauptresultate der vergleichenden sprachwissenschaft verwerten wollen, der worte von G. Curtius eingedenk, dasz das lehren der alten sprachen dadurch für den lehrer anziehender, für den schüler fruchtbringender und lebendiger werden müsse, 'soweit sie die ziele des unterrichts fördern zu können und sich zu schulmäsziger behandlung zu eignen schienen.' auch das wird man billigen dürfen, ist es doch im lateinischen elementarunterricht nach dem sachkundigen urteil von Müller-Lattmann gerade die syntax, welche der zufuhr neuer wissenschaftlicher resultate am dringendsten bedarf, damit sie nicht blosz als dienende magd für den zweck des lateinschreibens, sondern als schule der logik, wozu sie so vorzüglich geeignet ist, dienen könne. ja, ich hätte in dieser beziehung etwas mehr erwartet. mag nemlich auch der hierfür nötige abklärungsprocess noch lange nicht so weit gediehen sein, dasz sich hier eine ähnliche ausbeute für die schulgrammatik gewinnen liesze wie etwa in der griechischen formenlehre, so durfte der verf. doch in einem buche, welches als ein ballon d'essai in die welt gesandt wird, schon etwas mehr thun, ohne damit sofort den fanatikern der vergleichenden grammatik sich zu ergeben (vgl. Jolly schulgramm. u. sprachwissensch. 1874 bes. s. 57 ff.).

So hätte man von der anwendung der vergleichenden sprachwissenschaft gröszeres erwarten dürfen für die anordnung des stoffs. doch ist in dieser hinsicht immerhin einiges geschehen, und zwar in einer weise, dasz dadurch die praxis nur gefördert wird' besonders im gebiet der casuslehre. schon die voranstellung des ablativ, worin der verf. Heynachers vorschlag gefolgt ist, ist praktisch, noch mehr die anordnung derselben nach den drei in ihm enthaltenen

casus (1. woher-casus, der eigentliche ablativ, 2. locativ, 3. instrumentalis). in der moduslehre ist zwar die alte gliederung der nebensätze nach den logischen kategorien der bedingung, einräumung usw. beseitigt, aber sonst ist die darstellung sehr conservativ geblieben, offenbar haben praktische erwägungen nach dieser seite den ausschlag gegeben. ganz schön ist es immerhin, dasz die condicionalsätze zwischen den haupt- und nebensätzen behandelt werden. auch dasz die lediglich stilistischen eigentümlichkeiten mancher partikeln (z. b. sin, nisi, si non) nicht in die moduslehre gezogen, sondern als anhang gegeben sind, kann ich nur billigen. weniger glücklich, und zwar auch aus praktischen gründen, erscheint es dagegen, wenn die oratio obliqua unter dem conjunctiv abgehandelt wird.

Es bleibt übrig zu untersuchen, wie weit dem verf. das streben nach vereinfachung des stoffs gelungen ist. da scheint er nun hinsichtlich der auswahl im ganzen das richtige getroffen zu haben: diejenigen dinge, welche der schüler unter allen umständen lernen musz, sind deutlich herausgehoben, unentbehrliche wohl nicht übergangen. und die darstellung gibt dem stoff eine übersichtlichkeit, wie sie für das lernen nur förderlich sein kann; besonders wohlthuend empfindet man das in der casuslehre. der wortlaut der regeln zeichnet sich im allgemeinen durch gedrungene kürze und scharfe gliederung aus, genügt also den wichtigsten anforderungen, welche nach meiner ansicht hier gestellt werden können. dasz natürlich nicht alles gelungen ist, versteht sich von selbst. an manchen stellen hätte z. b. die fassung einfacher und schärfer sein können: so dürften öfters unnötiger und unpraktischer weise auseinander gerissene dinge besser zusammengefaszt werden, wie § 8 a und b, § 9 a und b; auch § 14 ist a und b zusammenzufassen: 'der abl. compar. steht statt quam mit dem subject', denn der gebrauch für quam mit dem objects-accus. ist doch sehr beschränkt (Schultz lat. sprachl. § 291 anm. 1); § 18 d γ ist ungenau: die verba pono loco usw. regieren nicht den bloszen ablativ, sondern werden auf die frage wo? construiert und ebenso (§ 47, 2) die verba advenio usw. (besser übrigens deutsch anzuführen) nicht mit in c. acc., sondern auf die frage wohin? § 29 (abl. qual.) musz es heiszen 'nur in verbindung mit einem attribut' (z. b. auch crassitudine digiti); die § 85. 86 (cum) gegebene anordnung hat kein einheitliches principium divisionis, 1 a und b sind mit e und d nicht coordiniert; § 99 (or. obl.) a. e. würde es nicht nur einfacher, sondern auch richtiger heiszen: 'alle pron. der dritten person bleiben' (z. b. auch suus); § 101 würde ich sagen: 'der inf. steht als subj. bei allen impersonalien' (die ausnahmen fit, accidit usw. als anmerkung zu geben macht die sache nicht weitläufiger als in der vorliegenden fassung, weil diese ihrerseits die ausnahmen reliquum, mos est usw. als anm. geben müste, was der verf. freilich versäumt); entsprechend wäre dann auch § 103, 1 zu vereinfachen. zu § 124 empfehle ich: irgend jemand, etwas (ein) heiszt:

1) in posit. sätzen: *a*) subst.: aliquis,
b) adject.: aliqui,
2) in negat. sätzen: *a*) subst.: quisquam,
b) adject.: ullus;
aber nach si nisi ne num } *a*) subst.: quis,
ubi quo quanto cum } *b*) adject.: qui.

Endlich habe ich noch einige bedenken sachlicher art: § 40 wird interest ut ohne einschränkung gestattet, was dem sprachgebrauch Ciceros nicht entspricht (s. Süpfle prakt. anl. I § 139); auch § 46 c 'den doppelten acc. haben posco flagito rogo oro interrogo percontari' ist so uneingeschränkt nicht richtig; § 56 'beim gerund. steht oft der dat. statt ab' — nicht regelmäszig? (Schultz § 413 anm. 3); § 74: 'der conj. opt. praes. u. perf. drücken einen erfüllbaren, impf. u. plusquampf. einen unerfüllbaren wunsch aus' ist nicht richtig; auch wenn man für das plusquampf. 'unerfüllt' sagen wollte, ist die hauptschwierigkeit noch nicht gehoben, welche in der unterscheidung des conj. praes. u. impf. liegt: der conj. praes. bezeichnet einen wunsch, der auf die zukunft geht (also objectiv erfüllbar ist), der conj. impf. einen solchen, der auf die gegenwart geht, aber in derselben nicht erfüllbar ist; vgl. utinam Romae sim (z. b. Id. April.) und utinam Romae essem (jetzt!); § 80 scheint mir die erklärung der construction der verba timendi weder historisch richtig noch praktisch; ich sage timeo, ne moriar sind zwei hauptsätze (reste aus der zeit der parataxis): ich bin in besorgnis; wenn ich nur nicht sterbe! (wunschsatz, daher nie conj. fut.); beide sätze gewohnheitsmäszig zusammengesprochen erzeugen die vorstellung, als ob der eine vom andern abhängig wäre, und damit den schein, als ob ut und ne ihre bedeutung vertauscht hätten; § 88 b donec kommt bei Cic. mit dem conj. nie, bei Caes. und Sall. überhaupt nicht vor; zu § 90 (antequam und priusquam mit dem conj., 'wenn die thätigkeit als eine absichtlich frühere bezeichnet werden soll') vgl. Cic. Phil. I 1 antequam de rep. dicam, exponam und Phil. II 1 priusquam de ceteris rebus respondeo, dicam; § 112 obliviscendum est iniuriam — kommt bei Cic. nur zweimal vor; § 115 oraturos auxilia vgl. zu § 46 c.

Doch kann es hier nicht die aufgabe sein alle einzelheiten hervorzuheben, besonders nicht solche, die mehr äuszerlicher art sind. wir haben es ja nicht mit einem buche zu thun, dessen unmittelbare einführung in die schule beabsichtigt sein könnte und bei dem daher eine mikroskopische untersuchung angezeigt wäre, sondern vielmehr mit einer studie, welche die richtung anzudeuten versucht, in welcher sich eine reform des grammatischen unterrichts bewegen müste, die grenzen, innerhalb deren sich dieser selbst zu halten hätte. als schulbuch würde ich ein solches grammatisches compendium schon um eines principiellen grundes willen nicht empfehlen können. ist es nemlich auch richtig, den grammatischen unterricht auf das notwendigste zu beschränken (dieses notwendigste aber dann auch zum

unbedingten eigentum des schülers zu machen) und singularitäten nur im gegebenen falle bei der lectüre zu behandeln, so glaube ich doch, dasz man nicht auskommen wird ohne eine grammatik, welche diese nebendinge wenigstens enthält — nicht zum lernen, aber damit man darauf bei der erklärung der schriftsteller hinweisen kann. solche bedürfnisse kann und will das vorliegende büchlein nicht befriedigen, aber als eine studie in dem angegebenen sinn und als ein zeichen der zeit verdient es beachtet zu werden.

Metz. Karl Schirmer.

51.

G. Langenscheidt, conjugationsmuster für alle verba der französischen sprache, regelmäszige wie unregelmäszige, mit angabe der aussprache jeder aufgeführten zeitform und person. Berlin, Langenscheidtsche verlagsbuchhandlung. 45 s.

Der um die förderung des unterrichtes in der französischen sprache so verdiente verfasser bietet in vorliegendem schriftchen eine separatausgabe der zur 30n auflage der Toussaint-Langenscheidtschen französischen unterrichtsbriefe gehörigen dritten beilage. dasselbe enthält unter abschnitt B, rubriciert nach dem schema der verba auf -er, -ir, -oir, -re conjugationsmuster zunächst von paradigmen der regelmäszigen verba, sodann sämtlicher unregelmäszigen und unvollständigen verba der französischen sprache, avoir und être eingeschlossen; und zwar in der form, wie sie aus den beiden ausgaben des Sachsschen wörterbuches beigegebenen remarques détachées bereits bekannt ist, jedoch mit manigfachen ergänzungen und unter berücksichtigung aller möglichen einzelfälle. jeder form ist nach dem bekannnten system die aussprache beigefügt. der abschnitt A gibt anweisung darüber, wie das betreffende conjugationsmuster für ein beliebiges verbum in B aufzufinden ist. unter C endlich wird das verbum s'en aller in einfacher, verneinter, fragender und fragend-verneinter form durchconjugiert. — Wir halten es, gegen die ansicht des hrn. verfassers, nicht für ein pädagogisches bedürfnis, ein derartiges, jede zeitform und person in schreibung und aussprache bis auf die kleinsten details berücksichtigendes hilfsmittel beim unterricht in den händen der schüler zu wissen. wie bei dem geographischen unterricht diejenige karte am besten sich eignet, dem schüler zuerst in die hände gegeben zu werden, die das möglichst geringste material enthält, und wie gerade durch diese beschränkung des stoffes eine desto leichtere aufnahme des gebotenen durch die anschauung erfolgt, so musz auch der grammatische unterricht darauf bedacht sein, zunächst nichts als das einfache gerippe der sprachformen dem schüler vorzuführen, die fülle des materials aber auch selbst seiner anschauung zunächst fernzuhalten. vorliegende schrift aber liefert — in empirischer behandlungsweise —

das gesamte in betracht kommende material in solcher vollständigkeit bis hinab in das minutiöseste detail und mit so sorgsamer berücksichtigung aller nur irgend denkbaren fälle, dasz sie vielmehr als eine sehr dankenswerte ergänzung zu jeder grammatik bezeichnet werden musz; referent wenigstens kennt keine deutsch geschriebene grammatik der französischen sprache, die dies capitel auch nur in annähernd gleicher vollständigkeit behandelte als vorliegendes werkchen. dasselbe ist daher in erster reihe den lehrern der französischen sprache zu empfehlen, die darin ein zuverlässiges, kaum je versagendes nachschlagebuch besitzen und vielleicht auch, gleich dem referenten, manches ihnen bisher nicht bekannte finden werden.

Posen. H. Zeterling.

52.

ZU SCHILLERS SPAZIERGANG.

Das vierte distichon in Schillers 'spaziergang'

Auch um mich, der, endlich entflohn des zimmers gefängnis
aus dem engen gespräch freudig sich rettet zu dir.

macht den erklärern durch 'enges gespräch' schwierigkeit.

Viehoff in seinen erläuterungen der Schillerschen gedichte III bd. s. 53 verwirft die ansicht derer, welche meinen, ein enges gespräch sei ein gespräch mit wenigen personen, und erklärt es als ein gespräch, das sich in engem kreise, um alltagsinteressen bewegt.

Weder die eine noch die andere erklärung scheint mir zutreffend.

Der spaziergänger ist endlich des zimmers gefängnis und dem engen gespräche entflohen und hat sich freudig zur natur gerettet, sie läszt er auf sich wirken und sie gibt ihm auf seinem gange, ohne dasz er es sucht, ein bild der culturentwickelung des menschengeschlechts; sie ist es, von der er reiner sein leben nimmt zurück von ihrem reinen altar, sie preist er als die immer gleiche, die züchtig das alte gesetz bewahrt, im gegensatz zu dem ewig den zweck und die regel wechselnden willen; sie ist jetzt noch dieselbe, die sie Homer war.

In diesem zusammenhange ist die stelle zu interpretieren. ist es nun nach demselben auch nur denkbar, dasz der spaziergänger in seinem zimmer gefesselt war durch reden über alltägliches, kann man überhaupt ein gespräch über alltägliches eng nennen, ist demselben nicht gerade im gegenteil gar keine schranke gezogen?

Schon diese überlegung macht Viehoffs erklärung unwahrscheinlichkeit.

Der 'spaziergang' ist gedichtet 1795, in demselben jahre ist die abhandlung über naive und sentimentalische dichtung geschrieben, in demselben jahre unter anderen 'der genius', 'einem jungen freunde' entstanden. in allen diesen erzeugnissen wird von Schiller, angeregt

durch das studium der philosophie Kants, natur und schule in einen gegensatz gebracht.

So heiszt es z. b. in der abhandlung über naive und sentimentalische dichtung (Schiller bd. 12 s. 102 Reclam), wo Schiller davon spricht, dasz der Grieche in der natur die menschheit nicht verloren habe: 'einig mit sich selbst und glücklich im gefühle seiner menschheit, muste er bei dieser als bei seinem maximum stille stehen und alles andere derselben zu nähern suchen, wann wir, uneinig mit uns selbst und unglücklich in unseren erfahrungen von menschheit, kein dringenderes interesse haben, als aus derselben herauszufliehen und eine so mislungene form aus den augen zu rücken.'

Und s. 118: 'aber hat ihn sein dichtertrieb aus dem einengenden kreis der verhältnisse heraus in die geistreiche einsamkeit der natur geführt.'

S. 96 spricht er in derselben schrift von der engen sphäre des gelehrten und Goethe (2, 150 bei Grimm s. v.)

> Ein edles herz, vom wege der natur
> durch enges schicksal abgeleitet.

Kant (6, 387 bei Grimm s. v.): 'die enge, eigenliebige und unvertragsame denkungsart der menschen.

In diesen stellen wird von der durch menschliches thun oder denken einengenden menschheit im gegensatz zu der unendlichen natur gehandelt; die schranken, die die menschlichen verhältnisse ziehen, können eng genannt werden, aber auch die schranken, die menschliches denken, menschliches philosophieren zieht, gespräch aber über alltägliches ist schrankenlos. nehmen wir aber nun weiter an, wie Viehoff s. 53 thut, dasz der spaziergang an einem morgen stattfand, frisch belebt wenigstens erscheint die natur, so ist noch viel weniger daran zu denken, dasz jetzt schon der philosophierende spaziergänger, und als solcher zeigt er sich doch, sich alltäglichem gespräche hingegeben habe. dagegen bekommt die stelle des gedichtes licht, wenn wir den spaziergänger in einem philosophischen gespräche uns denken; so bekommt das gedicht in sich und in der zeit, in der es entstanden ist, betrachtet seine abrundung. auch in ihm ist schule und natur in gegensatz gestellt.

Dillenburg. Löber.

53.

Hugo von Montfort, mit abhandlungen zur geschichte der deutschen litteratur, sprache und metrik im XIV und XV jahrhundert herausgegeben von J. E. Wackernell. Innsbruck, Wagner. 1881. 12, CCLX u. 272 s.

Schon der titel dieser mit bewundernswertem fleisze hergestellten ausgabe Hugos von Montfort, eines der interessantesten ritterlichen sänger des ausgehenden mittelalters, lehrt, dasz wir es hier nicht blosz

mit einer germanistischen textarbeit zu thun haben, sondern dasz durch sie gleichzeitig ein beitrag zum tieferen verständnis der ganzen periode des verfalls der mittelhochdeutschen litteratur gegeben werden sollte. es gibt nicht viele ausgaben, welche mit ihrem autor zugleich ein ganzes zeitgemälde und seine zeit durch ihn und ihn durch seine zeit erläutern, und auch der letzte herausgeber des Montfort, prof. K. Bartsch*, hat auszer dem text nur einen kurzen lebensabrisz Hugos gegeben; deshalb ist eine arbeit wie die vorliegende um so schätzenswerter und ganz besonders geeignet, nicht blosz germanisten, sondern auch historiker und culturhistoriker zu interessieren.

Hugo von Montfort (Bregenz), der fünfte herr dieses namens und der bedeutendste seines geschlechts, hat schon früher historiker wie Vanotti, Bergmann, Lösmair, welche die geschichte dieses geschlechts behandelt haben, in besonderem masze interessiert, und von germanisten hat Weinhold ihm eine eingehende abhandlung in den mitteilungen des historischen vereins für Steiermark gewidmet. kommt nun für den historiker die ausdehnung seines familienbesitzes durch seine heiraten und besonders seine stellung zu den österreichischen herzogen, deren erster vasall er war, in betracht, sowie sein ritterlicher kampf gegen die schweizerischen cantone, so findet der culturhistoriker in seiner geschichte eine menge interessanter thatsachen, die ihm in der reihe der 'letzten ritter' einen hervorragenden platz sichern.

Diesen dingen gelten die ersten beiden abhandlungen Wackernells: Hugos leben (I—LXXVIII) und Hugos persönlichkeit, stil und charakter (LXXIX—CXI).

Der graf war 1357 geboren, und schon im 14n jahre seines lebens sehen wir ihn von der ganzen poesie des ritterlichen minnedienstes erfüllt in die weite welt hinausziehen, sich der geliebten gunst durch ritterschaft zu erringen. so tritt uns von vornherein noch einmal das rittertum mit seiner minnepoesie entgegen. und von frowen und töhterlîn hat er lange jahre gesungen, auch nachdem er in seinem 16n jahre schon seine erste ehe mit Margaretha von Pfannberg, der reichen erbin der Pfannbergischen lehnsherschaften in Steiermark und Österreich, geschlossen hatte. diese erste periode seines lebens, welche mit dem tode seines vaters im jahre 1378 einen abschlusz gewinnt, hat der graf selbst später sehr beklagt als eine kette jugendlicher verirrungen und sünden. dies wird aus den gedichten ausführlich belegt und das ist auch der punkt, der den herausgeber zu einer culturhistorischen skizze der ganzen zeit, in welcher eine dualistische weltanschauung, askese und kampf gegen 'die welt' im vordergrunde stehen, veranlaszt. diese war um so gerechtfertigter, als dies moment der reue und busze wiederholt und dann immer stärker in Hugos leben auftritt und ihn zeitweise zu völliger weltflucht und ängstigenden phantasien über das jüngste

* im Stuttgarter litterarischen verein 1879 234 s.

gericht und die ewigen strafen führt. sieht man ihn nun auf der andern seite immer wieder durch die beiden magnete, frauenliebe und ritterehre, an die welt gekettet, so hat man in der that in ihm ein getreues bild des sittlichen und geistigen gehalts jener übergangszeit, soweit es eine einzelne persönlichkeit darstellen kann.

Die hauptpunkte des weiteren lebens Hugos sind nun folgende. nach dem tode seines vaters folgte eine zeit der sammlung; der graf besann sich auf seine pflichten als regent seines groszen besitzes und als besitzer eines edlen ihm trotz unverdienter vernachlässigung treu ergebenen weibes. er hatte einen langen kampf mit seinem gewissen zu bestehen, in welchem letzteres den sieg behält. von da an ist er ein liebender gatte, ein treuer vater, ein durchgebildeter charakter, der die welt gründlich kennen gelernt und mit geläuterter lebensauffassung aus ihr hervorgegangen ist. sind hier auch schon religiöse motive wirksam, so sind sie doch noch fern von aller bigotterie. aber er sollte nun auch schwere prüfungen durchmachen. Margaretha starb 1391 oder 92, und der schmerz über ihren tod läszt ihn an allem glück verzweifeln; er sieht überall 'wankelmut, täuschung, unbestand, tod'. aber diese zeit war zunächst nur die vollendung seines sieges über 'die welt', eine krisis, die zu seiner völligen bekehrung und befestigung in seiner neuen lebensanschauung führte. bald tritt er wieder thatkräftig auf in macht und ansehen als schiedsrichter und vermittler in vielen fehden seiner nachbarn. auch sein herz suchte und fand einen ersatz für Margaretha in Clementia, gräfin von Toggenburg, mit der er bis zum jahre 1400 in glücklicher ehe gelebt hat. seine lieder, die von ihr handeln, zeigen frischen lebensmut und entzücken von der schönheit seines weibes. doch fehlt es auch nicht an spuren einer wieder zunehmenden überreligiösität. dieselbe tritt, als ihm auch Clementia im jahre 1480 durch den tod entrissen wurde, wieder in den vordergrund. wieder aber findet sie ihr correctiv in seinen ritterlichen pflichten und in einer dritten heirat mit Anna von Neuhaus, der witwe des letzten männlichen Stadeckers, deren güter zum teil erst erkämpft werden musten. sie bildeten mit den Pfannberger herschaften zusammen einen dominierenden gütercomplex in Obersteiermark, der naturgemäsz Hugos hauptthätigkeit in anspruch nahm. daher liegt von da an der schauplatz seines wirkens im osten.

Indesz ist die frische früherer zeiten nie wieder ganz bei ihm eingekehrt. sorge für das seelenheil und leid über traurige familienereignisse stehen in seinen liedern durchaus im vordergrunde, und nur urkunden bezeugen, dasz er daneben auch noch das schwert zu führen verstand. für ritterliche ehre und das historische recht des adels trat er bis an sein ende ein, und gerade die letzte zeit seines lebens ist reich an kämpfen gegen die rebellischen städte und die schweizerischen cantone. aber die ahnung blieb ihm nicht erspart, 'dasz es mit der adelsherschaft überhaupt alsbald vorüber sein werde für immerdar'.

Dieses lebensbild, von dem hier natürlich nur die hauptpunkte berührt sind, herzustellen, haben gedichte und urkunden gleichmäszig dienen müssen, jene für die innere entwicklung, diese für die politische geschichte; und dasz Wackernell hier völlig selbständig gearbeitet hat, beweist der umstand, dasz er nicht weniger als 127 urkunden mehr benutzt hat als seine vorarbeiter. eine veröffentlichung dieses materials soll später an geeigneter stätte erfolgen.

Anlagen, fähigkeiten und kenntnisse Hugos von Montfort werden in der oben angeführten zweiten abhandlung aus den gedichten heraus ausführlich beleuchtet. es ergibt sich, dasz die gedichte allerdings nur geringen anspruch auf künstlerischen wert machen können; 'er hat oft tiefe gedanken, aber ihm fehlt die geübte und gestählte kraft, diese lichtgestalten von seiner seele loszuringen und durch das spröde material der sprache zu plastischer fülle und klarheit hervorzuarbeiten'. dennoch haben seine gedichte einen eigentümlichen reiz, und der beruht darin, dasz sie alle unmittelbar aus dem leben hervorgegangen sind, während die sogenannten gelehrten dichter seiner zeit aus büchern übersetzen oder schöpfen. sie 'sind wahr im eigentlichen sinne des worts, denn er hat sie gelebt und war sich dessen auch bewust: *ich hân ez ie darnach gemachen, als mir do was ze muot: wan wes das hertz begerent ist, der munt tuots dicke sagen*'. daher 'macht auch sinnlichkeit und bildlichkeit der darstellung den vorzüglichsten schmuck seiner poesie aus und gibt zeugnis von seinem offenen sinn für die natur, von der treue und innigkeit, womit er ihr leben beobachtete und erfasste'. er selbst sagt: *so hân ich vil geticht in welden und in owen und darzuo geritten.*

Dieser ursprünglichkeit seiner natur wegen möchte ich auch manche seiner bilder und vergleiche dem herausgeber gegenüber in schutz nehmen. ausdrücke wie *varen uff der fröude wagen*, *mich stach der unmuot dorn* erinnern sehr an Wolfram (vgl. P. 103, 18 *dô brast ir freuden klinge mitten ime heft enzwei.* Wh. 174, 22 *die wîl diu sorge ir angel in mîn herze hât geschoben* usw). die art der versinnlichung abstracter begriffe ist jedenfalls sehr verwandt, und Hugos sinnliche anschauungsweise dürfte gerade darin einen berührungspunkt mit Wolfram, den er ja kannte und öfter erwähnt, gefunden haben. wenn ich mich nicht täusche, lassen sich noch mehr spuren verwandter anschauungen finden; ihnen nachzugehen erlaubte leider für jetzt die zeit nicht. kurz also, ich sehe derartiges nicht als verunstaltungen an, und beurteile es nicht schlimmer als bei Wolfram.

Sind wir hier nun einmal auf die unvermeidlichen ausstellungen gekommen, so mag auch noch bemerkt werden, dasz in dem schon oben erwähnten schluszabschnitt dieser abhandlung, welcher die zeit und umgebung des dichters charakterisiert, die bedeutung der deutschen mystik gerade für die zweite hälfte des 14n jahrhunderts nicht genügend gewürdigt zu sein scheint. hier hätten noch mit nutzen Denifles arbeiten (über Rulman Merswin und den gottes-

freund im Oberlande in der zeitschrift für deutsches altertum, die ausgabe der schriften Heinrich Seuses) verwendet werden können.

Von den noch folgenden vier abhandlungen machen wir noch besonders auf die dritte aufmerksam, welche die überlieferung zum gegenstande hat. sie verdient wegen ihrer besonnenen methode in der behandlung des paläographischen materials das allgemeinere interesse. wird man auch nicht in allen punkten der chronologischen anordnung der gedichte zwingend überzeugt, so dürfte es doch schwer sein, mindestens die gröste wahrscheinlichkeit der datierungen Wackernells in frage zu stellen. die vierte abhandlung hat die sprache, die fünfte die metrik, die sechste und letzte die poetik zum gegenstande. germanisten finden hier ein reiches material. Wackernell hat das verdienst, damit in vieler beziehung einen grund zur weiteren erforschung dieser vielfach noch unklaren übergangsperiode gelegt zu haben. — Eine genaue stammtafel der Montforts macht den schlusz dieser wertvollen einleitung.

Es folgt der text s. 1—172 und die anmerkungen, welche rechenschaft über die behandlung des textes geben s. 172—272. ein wortregister erleichtert den gebrauch derselben. — Damit sei das buch dem allgemeinen interesse empfohlen!

Berlin. G. Bötticher.

54.

FESTSCHRIFT DEM GYMNASIUM ADOLFINUM ZU MOERS ZU DER AM 10. UND 11. AUGUST D. J. STATTFINDENDEN JUBELFEIER SEINES DREIHUNDERTJÄHRIGEN BESTEHENS GEWIDMET VOM LEHRERCOLLEGIUM DES GYMNASIUMS ZU CREFELD. Bonn 1882. 45 s.

Diese festschrift, welche dem diesjährigen programm des gymnasiums zu Crefeld als wissenschaftliche beilage beigegeben ist, enthält fünf abhandlungen. in der ersten derselben, welcher eine sorgfältig ausgeführte bildtafel beigefügt ist, gibt M. Wollseiffen eine neue und glückliche deutung einer bisher nicht befriedigt erklärten darstellung einer seelenwägung auf einer pränestinischen cista, die wegen der dunkelheit und ungewöhnlichkeit mancher den einzelnen figuren zur kennzeichnung beigefügten namen das archäologische interesse in hohem grade erregt. R. Garrucci und O. Jahn hatten die scene auf Memnon gedeutet. in streng methodischer untersuchung wird jedoch nachgewiesen, dasz bei dem gänzlichen mangel der charakteristischen merkmale des bildlichen typus Memnons, durch welche auf bildwerken dieser held von andern leicht unterschieden wird, die fragliche figur mit dem den sohn der Eos behandelnden sagenstoff nicht in verbindung gebracht werden kann. sodann wird an der hand von Ilias XXII 208—213 die scene auf die seelenwägung Hektors gedeutet. letztere erklärung ist unzweifelhaft die richtige, da für dieselbe auch der beigefügte name am

meisten zu sprechen scheint. die deutung der weiblichen figur, welche Ajax den helm hält, als 'iuventus' scheint ebenfalls eine glückliche zu sein. die schluszdeutung des ganzen spricht besonders an. hiernach hat der künstler sich nicht mit der materiellen nebeneinanderstellung der zwei scenen, welche die vorbereitung Achills zum zweikampf mit Hektor und die wägung der keren dieser beiden helden enthalten, begnügt, sondern er war bestrebt, durch eine passende erweiterung beider einzelscenen verschiedene motive des sagenkreises auch zu einer poetischen einheit zu verbinden.

Die arbeit ist ein beispiel streng methodischen vorgehens auf dem sonst an straffheit der methode nicht gerade leidenden gebiete der archäologie und enthält im einzelnen viele schätzenswerte und anregende bemerkungen.

Die folgende abhandlung: 'Herders ansicht von der auferstehung als glauben, geschichte und lehre' von F. R. Fay ist eine klar und bündig geschriebene inhaltsangabe der gleichbetitelten schrift Herders vom jahre 1794. dasz die nicht leicht zugängliche, allerdings weniger durch scharfsinn als durch wohlthuende gläubige anschauung sich auszeichnende schrift Herders hier einem gröszern publicum näher gebracht wurde, ist dankend anzuerkennen.

Die dritte abhandlung 'de vita Constantini Eusebiana' von P. Meyer zeigt, dasz der kirchenschriftsteller Eusebius seine lebensgeschichte des kaisers Constantin mit der ganz bestimmten absicht verfaszt habe, den kaiser gegen die vorwürfe einer oppositionspartei in schutz zu nehmen. die daran geknüpfte vermutung, dasz der überaus schlaue kaiser ein, um uns modern auszudrücken, officiöses pressbureau eingerichtet habe, hat viel ansprechendes und würde, wenn sie sich erweisen liesze, auf die quellenschriftsteller der Constantinischen zeit ein ganz neues licht werfen.

Es folgt die abhandlung von C. Roesen: 'bedeutung der vorübergänge der Venus vor der sonnenscheibe, mit besonderer berücksichtigung des vorüberganges am 6 december 1882'. der zweck derselben, eine populäre darstellung der bedeutung jener mit so vielem fleisz beobachteten Venusdurchgänge zu liefern, ist vom verfasser vollständig erreicht.

Den schlusz bildet die abhandlung J. Vogels 'das verhältnis der italienischen version der reisebeschreibung Mandevilles zur französischen'. die untersuchung stellt sich die schwierige aufgabe, das verhältnis einer vom verfasser sorgfältig studierten italienischen handschrift der im 14n und 15n jahrhundert so viel gelesenen beschreibung der reise des englischen ritters Mandeville nach dem orient zu den vorhandenen französischen handschriften festzustellen. die beigebrachten beweise scheinen uns noch nicht überzeugend. auch gewinnen wir aus vorliegender arbeit keine bestimmte vorstellung von dem verhältnis der italienischen ausgaben zu der in rede stehenden handschrift.

W. R.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(30.)
PÄDAGOGISCHE BRIEFE AUS DEM ELSASZ.

(s. s. 257—270.)

II. Neue lehrpläne.

Über das existenzrecht und den wert der gymnasien im allgemeinen zu reden, dazu fühle ich weder lust noch pflicht: sie bestehen und werden noch geraume zeit bestehen, also fragt es sich nicht um das dasz, sondern nur um das wie. und damit erledigt sich eigentlich auch die weitere frage nach der sogenannten einheitsschule von selbst. darauf hat übrigens schon die preuszische circularverfügung vom 31 märz 1882 die völlig zutreffende antwort gegeben, wenn sie sagt, dasz 'der von vereinzelten stimmen befürwortete gedanke, für alle diejenigen jungen leute, deren lebensberuf wissenschaftliche fachstudien auf einer universität oder einer technischen hochschule erfordert, eine einheitliche, die aufgabe des gymnasiums und der realschule verschmelzende schule herzustellen, wenigstens unter den gegenwärtigen culturverhältnissen, mit denen allein gerechnet werden darf, nicht ausführbar sei, ohne dasz dadurch die geistige entwicklung der jugend auf das schwerste gefährdet würde.' und so hat denn auch der elsäszische oberschulrat in seinen 'allgemeinen vorschriften für die höheren schulen in Elsasz-Lothringen vom 20 juni 1883' von der einrichtung einer solchen einheitsschule abstand genommen, obwohl er den auftrag hatte, darauf sein augenmerk zu richten, 'ob und wie weit gegenüber dem bisherigen zwiespalt zwischen humanistischen und realistischen anstalten das princip der einheitsschule durchgeführt werden könne'. wohl aber hat derselbe, vermutlich um diesem auftrag wenigstens einigermaszen zu entsprechen, entgegen den schuleinrichtungen im übrigen Deutschland, nur zwei arten von höheren lehranstalten bestehen lassen: gymnasien (incl. progymnasien und lateinschulen)

und realschulen ohne latein von nur 7jähriger lehrdauer, und hat damit die in der mitte stehenden realgymnasien beseitigt; die im lande schon vorhandenen anstalten dieser art sollen aufgelöst oder umgewandelt werden. ich rede hier nur vom standpunkt des gymnasiums aus und daher auch nur von diesem; über wert oder unwert anderer anstalten habe ich also nicht zu urteilen. aber ohne weitere begründung möchte ich doch meine ansicht dahin aussprechen, dasz ich ein entschiedener gegner der einheitsschule bin, weil ich sie weder für möglich noch für nützlich halte; dasz ich darum eine vielheit und vielfachheit von anstalten für im höchsten grade wünschenswert ansehe und deswegen die aufhebung der realgymnasien lebhaft bedauere. ich weisz freilich, dasz dieselben unter dem mangel an berechtigung schwer zu leiden haben, verstehe aber auch in der that nicht, warum man — abgesehen natürlich von philologen und theologen — den abiturienten dieser anstalten die pforten der hochschule verschlieszt: wenn dieselben den schülern der gymnasien gleichwertig sind, wie ihre freunde und vertreter behaupten, so liegt kein grund vor, es zu thun; sind sie es nicht, so wird der kampf ums dasein nach ganz kurzer zeit des schwankens die nötige rectification von selbst vornehmen. zumal wenn die realgymnasien, wie es nach dem vorgang Württembergs[1] freilich immer noch nicht genügend in Preuszen und Baden geschehen ist, ihren lateinunterricht heben und stärken, so dasz die abiturienten bis zur gründlichen lectüre des Tacitus und Horaz vordringen, so liegt kein grund und kein recht vor, ihnen den zugang zu den universitäten, zum studium der medicin und jurisprudenz zu versperren. jedenfalls aber halte ich die unterdrückung einer im übrigen Deutschland recipierten anstalt hier im Elsasz für höchst bedenklich, schon um der vielen eltern willen, die aus Altdeutschland hierher übersiedeln und teilweise ja nicht freiwillig übersiedeln, und nun durch diesen mangel an realgymnasien recht empfindlich getroffen werden. aber auch abgesehen davon: durch die aufhebung der realgymnasien und durch die beschränkung der realschulen auf nur 7 classen wird und musz der zudrang zu den humanistischen gymnasien in groszen städten namentlich wachsen, und dadurch wird gerade das gegenteil von dem eintreten, was ich von der im vorigen briefe geforderten entlastung der groszen gymnasien hoffe: die zahl der wenig begabten und damit der überbürdeten schüler wird zunehmen, und — was vielleicht für

---

[1] am Stuttgarter realgymnasium sind dem latein 88—90 stunden zugewiesen gegen 54 in Preuszen, 51 in Baden. die in der that glänzenden leistungen jener anstalt hängen freilich auch damit zusammen, dasz bei ihrer gründung die tüchtigsten kräfte des landes an dieselbe berufen wurden und so eine wahre musteranstalt in ihr erblühte. bedenklich für den gedanken des realgymnasiums ist aber das, dasz nun auch griechisch als facultativer unterrichtsgegenstand eingeführt worden ist, wodurch sich dieses württembergische realgymnasium dem humanistischen mehr und mehr nähert und sich von demselben fast nur noch quantitativ unterscheidet.

das Elsasz noch schlimmer ist, die zahl tüchtig gebildeter männer in 'vorwiegend praktischen lebensstellungen' wird abnehmen. glücklicherweise werden die übrigen staaten dem beispiel von Elsasz-Lothringen nicht folgen: realgymnasien und lateinlose realschulen mit neunjähriger, lateinlose höhere bürgerschulen mit sechsjähriger lehrdauer werden bestehen bleiben und mögen und sollen blühen und gedeihen. ich bin soweit entfernt, an die alleinseligmachende kraft éiner art von anstalten zu glauben, dasz ich vielmehr allen unsern schwesteranstalten eine möglichste ausdehnung ihrer berechtigung von herzen wünsche. das liegt in ihrem und in unserm gymnasialen interesse. und der wettstreit verschiedenartiger anstalten wird ohnedies für alle förderlich und heilsam sein.

Doch das sind vorfragen', ebenso wie die: wer eigentlich lehrpläne zu machen, wer sie zu begutachten habe? ich komme darauf noch einmal in dem brief zurück, in welchem ich über die stellung der gymnasiallehrer reden werde. hier nur so viel. auch auf diese frage hat die schon citierte preuszische circularverfügung die richtige antwort bereits gegeben, wenn sie erzählt: 'die conferenz vom october 1873, zu welcher der unterrichtsminister mit männern, welche der unterrichtsverwaltung oder der unmittelbaren lehrthätigkeit angehörten, vertreter der verschiedensten richtungen vereinigt hatte, hat sowohl durch ihre eigenen, der öffentlichkeit übergebenen verhandlungen als insbesondere durch deren verwertung in den weiten kreisen der an dieser frage beteiligten, wesentlich dazu beigetragen, die allgemein giltigen erfahrungen von den zufälligen beobachtungen beschränkter bedeutung zu unterscheiden und die gesichtspunkte herauszuheben, welche bei einer revision der in rede stehenden lehreinrichtung einzuhalten sind; der revision der lehrpläne ist seitdem von der centralverwaltung des unterrichts unter der gutachtlichen beteiligung der provinzialbehörden unausgesetzte aufmerksamkeit zugewendet worden.' hier im Elsasz hat man weder eine solche conferenz von sachverständigen vorher berufen noch die verhandlungen des oberschulrats der öffentlichkeit übergeben noch den weiten kreisen der an dieser frage beteiligten gelegenheit gegeben, sich über dieselben in irgend einem stadium ihres verlaufes zu äuszern. man begnügte sich damit, eine commission von bischöfen, protestantischen geistlichen, jüdischen rabbinern, professoren der universität und einigen 'nicht im öffentlichen lehramte stehenden landesangehörigen' zu berufen, damit diese sich 'vom allgemein ethischen standpunkt aus' darüber aussprechen. daher wird sich die unterrichtsverwaltung von Elsasz-Lothringen darauf gefaszt gemacht haben, dasz an dem in raschestem tempo und in aller stille eines collegiums durchberatenen werke die an dieser frage beteiligten nachträglich eine um so schärfere kritik üben werden, zumal da sie auch die vorangehende öffentliche discussion über die gestaltung des neuen lehrplans in den politischen zeitungen von Elsasz-Lothringen durch einen erlasz beschränken zu sollen glaubte. darauf, wie

gesagt, komme ich in anderem zusammenhange zurück, hier galt es nur eine thatsache zu constatieren, die vielleicht zur erklärung des einen und andern dienlich sein kann.

Beginnen wir unsere besprechung der lehrpläne mit der zahl der lehrstunden in den einzelnen classen und unterrichtsgegenständen, so hat man dieselbe in Preuszen unter berücksichtigung der durch die seitherige praxis bekannten leistungsfähigkeit der schüler wesentlich nach sachlich pädagogischen rücksichten auf 290 fixiert; und in Hessen hat man auch nach den jüngsten unter ärztlicher assistenz stattgefundenen verhandlungen an der 1877 festgesetzten zahl von 301 stunden festgehalten. in Elsasz-Lothringen dagegen hat man sich den ohne rücksicht auf pädagogische erwägungen erhobenen forderungen des ärztlichen gutachtens schlechthin gefügt und demgemäsz die zahl der stunden für sexta (incl. turnen und singen) auf 27, für quinta auf 28, für quarta und tertia auf 30, für secunda und prima auf 32 festgesetzt, so dasz die gesamtzahl der stunden 273 gegen 290 in Preuszen und 301 in Hessen beträgt. diese nicht ganz unbedeutende und in der that auch, wie wir im einzelnen sehen werden, nicht ganz unbedenkliche reducierung der lehrstunden wird übrigens dadurch teilweise illusorisch, dasz zu dieser zahl von 273 obligatorischen noch 40 facultative stunden hinzutreten. durch diese verminderung der obligatorischen stunden auf der einen und vermehrung der facultativen auf der andern seite wird nun aber gerade das gegenteil von dem erreicht werden, was scheinbar damit beabsichtigt ist: wenn sich künftig ein schüler, der an einem der facultativen unterrichtsgegenstände teil nimmt, über zu viel arbeit beklagt, so wird man ihm zu allererst raten, den facultativen unterricht dranzugeben, und da er und die eltern das vielfach mit recht nicht wünschen werden, so wird die überarbeitung still weiter getragen werden müssen, und eine entlastung und ein eingreifen von seiten der direction weit weniger möglich sein. so stellt sich die maszregel als eine scheinconcession an das grosze publicum heraus, das dieselbe mit freuden begrüszen wird, während die sachverständigen ganz anders darüber urteilen und denken.

Gehen wir zu den einzelnen unterrichtsgegenständen über, so wollen wir zunächst nicht über die auswahl derselben rechten, sondern sie als eine durch die tradition einerseits, die notwendigkeit des tages anderseits gegebene hinnehmen und nur von dem in den einzelnen fächern geforderten und gesteckten ziele und der dabei vorgeschriebenen art der behandlung reden und untersuchen, ob jenes in den dafür bestimmten stunden zu erreichen sei. wir beginnen wie billig mit der deutschen sprache. eine nicht unwichtige frage hiebei ist gleich die, ob deutsche formenlehre und syntax ein gegenstand des unterrichts sein soll. der preuszische lehrplan bejaht es entschieden, und es ist ja sicher richtig, dasz ein gewisses masz grammatischer kenntnisse auch im deutschen gelehrt und gelernt werden musz; aber es fragt sich, ob dies notwendig in

den deutschen stunden und an dem deutschen unterrichtsstoffe geschehen soll oder nicht vielmehr im lateinischen elementarunterricht im anschlusz an die lateinische formenlehre und an die constructionsübungen beim übersetzen in und aus dem lateinischen. ich bin der letztern ansicht[2], und glaube in der that, dasz sich nur so die grosze zahl von stunden, welche wir namentlich auf den unteren stufen dem lateinischen zuweisen, rechtfertigen und halten läszt, wenn man darauf besteht, dasz im lateinischen elementarunterricht wesentlich deutsch gelernt und gelehrt wird. dagegen die regeln der formenlehre und satzbildung ausschlieszlich oder doch hauptsächlich an die besprechung der gelesenen stücke aus dem deutschen lesebuch anzuschlieszen, ist meines erachtens überflüssig und in hohem grade schädlich, weil es von anfang an den deutschen unterricht in den augen der schüler als einen langweiligen und geisttötenden erscheinen läszt, wenn sie hier lernen sollen, was sie freilich noch nicht wissen, aber doch längst schon handhaben und üben; denn gerade in sexta und quinta glaubt der knabe mit dem fertig zu sein, was er kann, und hat noch kein verständnis dafür, dasz er das und warum er es nun auch noch im zusammenhang lernen und verstehen soll. anders wird sich dies freilich teilweise in Elsasz-Lothringen gestalten, wo manche kinder mit sehr mangelhaften kenntnissen der deutschen sprache in die sexta eines gymnasiums eintreten. hier ist ein gründlicher grammatischer unterricht wie in einer fremden sprache vielfach angezeigt. um so unbegreiflicher ist es, dasz man gerade hier, wo man die deutsche sprache doppelt pflegen soll, in sexta 2 stunden am latein gekürzt und sogar gestattet hat, 'an solchen gymnasialen anstalten, deren verhältnisse es wünschenswert machen, dem unterricht im deutschen eine gröszere stundenzahl zu widmen, die zahl der lateinischen stunden in der sexta noch weiter zu beschränken oder auch den beginn des unterrichts im lateinischen ausnahmsweise in die quinta zu verlegen'. jene zwei stunden, denen kein plus von deutschen stunden gegenübersteht, gehen natürlich weit weniger dem lateinischen als dem deutschen verloren; nun wird es allerdings notwendig, in den drei deutschen stunden vorwiegend deutsche grammatik zu treiben, und damit wird, wie gesagt, die lust und liebe zum deutschen, worauf gerade in Elsasz vor allem hinzuarbeiten wäre, nicht vermehrt, sondern von vorn herein vermindert.

Wichtig ist dann weiter für die gestaltung des deutschen unterrichts die neuerung des preuszischen lehrplans, wonach die kenntnis der mittelhochdeutschen sprache und die lectüre mittelhochdeutscher werke künftig vom gymnasium ausgeschlossen sein soll.[3] ich ge-

---

[2] hierin Wendt folgend, der in seinem trefflichen Karlsruher programm 1877 'zum lehrplan des gymnasiums' auf s. 3—5 das wie dieser methode näher ausgeführt hat.

[3] vgl. über diesen punkt die bemerkungen von O. Jäger über die neuen preusz. lehrpläne im vorigen jahrgang dieser zeitschrift.

stehe, dasz ich dieser frage gegenüber selbst in einer, fast möchte ich sagen, vierfach geteilten stimmung bin: herz und verstand sind je mit sich selbst im zwiespalt. selten habe ich etwas mit solcher begeisterung getrieben als seiner zeit das mittelhochdeutsche zur verwertung in secunda; aber je tiefer ich mich hineinlas in die litteratur des mittelalters, desto mehr schwand begeisterung und interesse, desto mehr kämpfte ich den kampf der langeweile mit diesen mittelalterlichen sagenstoffen und dichtungen. und auf der andern seite: ich sage mir, dasz ein gymnasiast sein Nibelungenlied und Walther von der Vogelweide in ihrer ursprünglichen form und gestalt kennen soll, und dasz das lesen von übersetzungen diesen dichtungen noch weit mehr nimmt, als was sie an und für sich, gerade auch in der naivetät des mittelalterlichen idioms sind und bedeuten; und doch — lohnt sich die mühe, ein semester damit zu verbringen? wird dem secundaner dadurch ein anderes als das rein stoffliche interesse erregt, das ebenso gut auch durch die lectüre der Vilmarschen inhaltsübersicht des Nibelungenliedes befriedigt werden könnte? wird derselbe eingeführt in die culturwelt des mittelalters? allein trotz solchen hin- und herschwankens, darüber bin ich mir doch ganz klar, dasz ich auch den besten übersetzungen mittelhochdeutscher dichtungen diese selbst in ihrer originalgestalt bei weitem vorziehe, und das bedenken, 'dasz das übersetzen aus dem mittelhochdeutschen mehr ein ungefähres raten sei, welches der gewöhnung zu wissenschaftlicher gewissenhaftigkeit eintrag thut', teile ich nicht; dazu ist der lehrer da, dasz er mit seinem gründlichen wissen die gefahr des bloszen ratens und des übergroszen dilettantismus beseitige. die mittelhochdeutsche formenlehre aber gibt selbst bei der knappsten übersicht, die auch ich für durchaus angezeigt und genügend halte, anlasz zu einer reihe der wichtigsten bemerkungen über die gestaltung unserer neuhochdeutschen sprache und der gesetze ihrer entwicklung; hier läszt sich manches aus der deutschen grammatik nachholen, was meistens zu früh schon in den unteren classen mitgeteilt zu werden pflegt. die hauptsache aber bleibt jedenfalls die bekanntschaft mit den dichterwerken selbst, das nationale moment derselben und das hereinwirken dieser werke in die litterarische und musikalische bewegung der gegenwart und jüngsten vergangenheit. auffallender weise schweigt der neue lehrplan für Elsasz-Lothringen hierüber ganz, während es vielleicht hier mehr als anderswo angezeigt gewesen wäre, eine so wichtige sache nicht dem belieben des einzelnen zu überlassen.

Und ebenso schweigt er über die aufnahme oder nichtaufnahme der philosophischen propädeutik in den unterrichtsplan der gymnasien. hierüber sagt der preuszische lehrplan folgendes: 'es wird nicht verkannt, dasz es von hohem wert ist, die gymnasialschüler von der notwendigkeit des philosophischen studiums für jedes fachstudium zu überzeugen, ferner, dasz es den bildungsgang der obersten classe nicht überschreitet, insbesondere hauptpunkte der logik

und der empirischen psychologie zu diesem zwecke zu verwenden, endlich dasz die philosophische propädeutik aus andern lehrgegenständen der schule zwar unterstützung findet, aber durch sie nicht ersetzt wird. aber die befähigung zu einem das nachdenken der schüler weckenden, nicht sie verwirrenden oder überspannenden oder ermüdenden philosophischen unterricht ist verhältnismäszig so selten, dasz sich nicht verlangen oder erreichen läszt, sie in jedem lehrercollegium eines gymnasiums vertreten zu finden.' mit stolz hat dagegen die rectorenconferenz in Stuttgart erklärt, dasz in Württemberg an jeder lehranstalt ein für den philosophischen unterricht befähigter lehrer vorhanden sei und sie daher keinen grund sehe, dieses fach aus dem gymnasiallehrplane zu beseitigen. ich habe mich darüber sehr gefreut; denn ich halte diesen unterricht, wenn er richtig gegeben wird, für überaus fruchtbar und erfolgreich. sollte nicht gerade der umstand, dasz in Preuszen so vielfach keine philosophische propädeutik an den gymnasien gelehrt wird, schuld daran sein, dasz nicht in jedem lehrercollegium die befähigung hiefür vorauszusetzen ist? und umgekehrt in Württemberg die langjährige gute tradition stets für die nötigen kräfte sorgen? der einwand, dasz ein solcher propädeutischer unterricht die jungen leute mehr verwirre als aufkläre und ihr interesse wecke, entspringt eben nur aus diesem mangel an tüchtigen lehrern. denn nirgends ist es leichter als hier, anregend zu wirken, philosophisches interesse wachzurufen, den jugendlichen geist zum nachdenken und selbständigen denken anzuleiten und zu ermutigen. und wenn nur das propädeutische eines solchen unterrichts festgehalten, wenn in der that fragen mehr nur angeregt als beantwortet werden, wenn die philosophische terminologie vorbereitet und ausdrücke wie kategorie, apriorisch und aposteriorisch, analytisch und synthetisch, deductiv und inductiv klar gemacht, wenn die bedeutung eines Sokrates und Plato, der unterschied der Stoiker und Epikureer, die anschauung Kants von raum und zeit in der kürze besprochen werden, so müste es seltsam zugehen, wenn der so vorgebildete student nicht mit interesse philosophische vorlesungen hören und sie zu verstehen im stande sein sollte. ja noch mehr. wenn 'das ärztliche gutachten' versichert, dasz 'nicht wenige der medicin studierenden trotz zehnjähriger vorbereitung auf gelehrten schulen unfähig sind, einfache sinnliche erscheinungen schnell und genau aufzufassen, das beobachtete sprachlich richtig wiederzugeben und mit der nötigen sicherheit und gewandtheit urteile und schlüsse zu bilden . . . und auf kurze und nicht miszuverstehende fragen, die jeder mensch mit gesundem verstand und guter elementarbildung sofort begreift und beantwortet, eine zutreffende kurze und bündige antwort zu erteilen', so trifft das zwar nicht so sehr die gymnasien, als vielmehr den naturwissenschaftlichen unterricht an den hochschulen selbst, an dem sonach die medicin studierenden 2—3 jahre teil nehmen, ohne das alles zu lernen. aber hier wie dort — die hauptschuld daran trägt vor allem

auch der völlige mangel an philosophischer schulung. ich werde bei der besprechung des naturwissenschaftlichen unterrichts darauf zurückkommen, dasz derselbe weder auf dem gymnasium noch, wie es scheint, auf der hochschule das erzielt, was von ihm erhofft und verlangt wird, sinnliche erscheinungen genau aufzufassen, das beobachtete richtig wiederzugeben und daraus schlüsse zu ziehen. ich habe vielmehr im logischen unterricht stets gefunden, wie wenig sich die schüler über die naturwissenschaftliche methode rechenschaft zu geben wissen. diese ihnen zum bewustsein zu bringen, ihnen den unterschied von syllogismus und induction klar zu machen, auf die hilfsmittel dieser letztern, beobachtung und experiment, und ihre grundregel, die abänderung der umstände hinzuweisen, an beispielen die verschiedenen methoden zu erläutern, den wert der hypothesen und der verschiedenen arten des beweises zu erörtern, und endlich auch die psychologisch-physiologischen vorgänge des sehens und hörens zum verständnis zu bringen und daraus erkenntnistheoretische schlüsse abzuleiten, das ist die aufgabe der philosophischen propädeutik, welche gerade für den künftigen naturwissenschaftler und mediciner von ganz besonderer wichtigkeit ist. zu diesem behuf musz sie freilich von ihrem allzu engen zusammenhang mit dem deutschen unterricht losgetrennt werden; denn hier ist sie gar zu leicht in gefahr zu einer dürren definitions- und dispositionsanleitung für die aufsätze herabzusinken. am besten werden ihr darum besondere stunden zugewiesen, in denen sie systematisch und im zusammenhang behandelt wird; und noch richtiger ist es, wenn der lehrer des griechischen und deutschen sie in seiner hand hat und vor beginn oder am schlusz der Platolectüre seine 6 griechischen, 3 deutschen und die eine philosophiestunde zusammennimmt und in 2—3 wochen, also in ca. 25 stunden die wichtigsten logischen und psychologischen fragen durchspricht. wenn das in unterprima mit der psychologie, in oberprima mit der logik geschieht und daneben noch über die alte philosophie ein kurzer überblick gegeben wird, so weisz ich nicht, ob sich ein fruchtbarerer und nützlicherer unterricht denken läszt als dieser.

Dasz die litteraturgeschichte im anschlusz an die lectüre behandelt und ein vielerlei von namen, zahlen und büchertiteln dabei vermieden werden soll, darüber ist man ebenso einverstanden, wie mehr und mehr auch über die wahl der themata zu deutschen aufsätzen: auch sie müssen sich an die lectüre, an dem gymnasiasten nahe liegende und bekannte stoffe halten; dabei empfiehlt es sich namentlich auch kürzere classenaufsätze in 2—3 stunden schreiben zu lassen; dadurch wird einerseits den schülern viel arbeit erspart und anderseits die gewandtheit und präsenz des geistes geübt und geschärft. seltsam berührt in dem lehrplan von Elsasz-Lothringen der zusatz: 'neben diesen schriftlichen übungen her gehen genau vorzubereitende übungen der schüler im mündlichen vortrag, für welche in der prima wöchentlich mindestens eine stunde verwendet

wird und in welchen vorzugsweise geschichtliche themata behandelt werden.' es hängt dies wohl zusammen mit der vorher schon aufgestellten forderung, dasz 'der schüler aus dem deutschen unterricht die herschaft über das wort zu freiem mündlichem vortrag als rüstzeug für das öffentliche leben mitnehmen' solle. die herschaft über das wort! wie wohlthätig berührt dagegen die warnung des preuszischen lehrplans, man solle verhüten, 'dasz die zuversichtlichkeit der bloszen phrase einen wert gewinne'. solche mündlichen vorträge müssen aus dem übrigen unterricht von selbst herauswachsen und dürfen daher nicht äuszerlich nach normalzahlen (eine stunde per woche) fixiert und ebensowenig durch beschränkung auf geschichtliche themata aus dem unterrichtskreis des deutschen hinausgerückt werden. ein referat über ein privatim gelesenes drama, über einen Platonischen dialog, über eine bei der lectüre Lessings aufgeworfene ästhetische frage hat denselben, wenn nicht weit gröszern wert als ein aus secundären quellen geschöpfter geschichtsaufsatz. hier musz auch dem einzelnen sein individuelles wahlrecht gelassen werden, wie ich auch nicht verstehe, warum sich der preuszische lehrplan gegen die declamation selbstgewählter gedichte so entschieden ausspricht. ein geschickter lehrer wird auch hier fast unvermerkt die wahl zu leiten wissen und unpassendes ohnedies stets zurückweisen.

In der bestimmung der lehraufgabe für das lateinische ist von besonderer wichtigkeit die frage nach der art und dem wert der schriftlichen übungen namentlich in den oberen classen. auf der einen seite steht in Norddeutschland der lateinische aufsatz, in Württemberg dagegen die sogenannte lateinische composition mit ihren zum teil recht weitgehenden forderungen an die umwandlung eines durch und durch modern gedachten deutschen textes in ein echt lateinisches gewand. Baden hat in gewissem sinn ein drittes: es legt den hauptnachdruck auf die extemporalien, die wie Wendt[4] sagt, 'ein sicheres und unentbehrliches hilfsmittel sind, um eine gewisse grammatische festigkeit mit verhältnismäszig geringer anstrengung zu erzielen'. daneben soll allerdings die aufgabe bestehen bleiben, 'dasz nicht blosz der inhalt der lateinischen schriftsteller, sondern auch die eigentümlichkeit, mit der sie demselben sprachliche form gegeben haben, ins bewustsein unserer schüler übergehen und es denselben allmählich möglich werden musz, sich über die durchgearbeiteten stoffe auch mit einer gewissen fertigkeit und lateinischen färbung in der fremden sprache auszudrücken'. leider hat nun sowohl der neue preuszische als der elsäszische lehrplan eine vermischung verschiedener systeme angebahnt. der preuszische hält im allgemeinen am lateinischen aufsatz als einem integrierenden teil des lateinischen unterrichts in den oberen classen fest und musz demgemäsz auch

[4] in der am schlusz des ersten briefes citierten, inzwischen bereits in zweiter auflage erschienenen schrift 'die gymnasien und die öffentliche meinung'.



zur unterstützung des lateinisch schreibens die übung im mündlichen gebrauche der lateinischen sprache empfehlen. wenn er aber daneben die versuche, abschnitte aus modernen schriftstellern in das lateinische zu übersetzen, also die württembergische art und weise billigend erwähnt, so begeht er damit eine μετάβαϲιϲ εἰϲ ἄλλο γένοϲ: beides ist jedenfalls nicht zu erreichen, denn der betrieb des einen setzt von unten herauf eine wesentlich andere vorbereitung voraus als der des andern. und dieselbe metabasis läszt sich der elsäszische lehrplan zu schulden kommen, wenn er an dem seit etlichen jahren eingeführten württembergischen modus, ehe derselbe hier zu lande seine probe gemacht hat, schon wieder rüttelt und neben die nicht aufgehobenen übersetzungen aus modernen schriftstellern einfache sprechübungen und freie wiedergabe setzt und diesen dualismus sogar in die abiturientenprüfung hereinträgt und — dem schüler die wahl läszt, ob er eine übersetzung aus dem deutschen in das lateinische oder einen kurzen lateinischen aufsatz über ein gegebenes leichtes thema vorzieht. und endlich ist auch die badische schulverwaltung durch zustimmung zu den Schmalzschen lateinsprechversuchen in gefahr, ihr system dem norddeutschen anzunähern und seine eigentümlichkeit zu verwischen, so dasz eigentlich nur noch Württemberg in dieser beziehung klar und deutlich farbe bekennt. und doch verdient unter den drei systemen meines erachtens das badische entschieden den vorzug. die lateinischen aufsätze sind im groszen und ganzen nichts als mosaikartig zusammengesetzte phrasen, ihr inhalt unnatürlich und wertlos, die form alles: die schwierigkeiten des inhalts und sogar der form glücklich zu umgehen und zu vermeiden, aus dem gedächtnis klingende phrasen hervorzuholen, mit einer gewissen gewandtheit und geläufigkeit der feder diese zusammenzustellen und — das ist das beste daran, aber auch am seltensten zu erreichen — dem ganzen eine gewisse lateinische von groben germanismen freie färbung zu geben, darin besteht die hauptaufgabe. lateinisch schreiben und sprechen aber ist in unserer zeit nicht mehr erreichbar, weil es nicht mehr erstrebenswert ist. diesem system gegenüber hat die württembergische composition den vorzug gröszerer kraftanstrengung, den vorzug des ringens mit dem geist der sprache, dem man im gegebenen fall nicht ausweichen kann. allein was hier getrieben wird, ist doch vielfach kraft- und zeitvergeudung, die freilich bei der ganz unverhältnismäszig gröszeren stundenzahl des lateinischen anderen ländern gegenüber weniger schwer ins gewicht fällt. mich dauern jederzeit die primaner, mit denen man stücke aus Süpfle oder Seyffert mündlich übersetzt, weil auch hier zu viel wert auf die blosze form gelegt wird und der geist dabei fast keine anregung und befruchtung erhält in einem alter, wo er danach förmlich lechzt. und sie leidet noch an einem andern fehler, diese wüttembergische praxis, dasz sie nemlich der jugend dinge zu wissen und zu üben zumutet, die diese nicht wissen kann. nur im anschlusz an die lectüre können die deutschen übersetzungsstücke

der forderung einer gesunden pädagogik genügen, dasz man von der jugend nichts producieren lassen solle, was nicht eine art von reproduction ist. wer also nur Nepos, Caesar und Livius kennt, wie kann der eine lateinische arbeit über die freundschaft oder über die ausrüstung der tiere schreiben? darum handelt in der that nur das badische system rationell, welches freilich an den schüler die geringsten forderungen im lateinischen stil stellt, dagegen von dem lehrer ein ganz bedeutendes geschick in der verwertung des jeweils gelesenen zu deutschen texten fordert.[5] das schwerste, ja meines erachtens geradezu unmögliches fordert aber Elsasz-Lothringen, wenn es einerseits die geringste stundenzahl, eine entschieden zu geringe stundenzahl[6] für das lateinische festsetzt, und auf der andern seite die beiden schwierigeren deutschen systeme combiniert und ohne die ganz verschiedene art des betriebs zu berücksichtigen, den lehrer nötigt, beide zu üben, damit der abiturient am schlusz wählen könne, welches ihm mehr zusagt. die concentration des unterrichts, welche beim badischen system so intensiv vorhanden ist, ist hier völlig zerstört und aufgehoben und der formalismus in den vordergrund gerückt. und doch ist auch im lateinischen auf den obersten stufen die lectüre richtig betrieben die hauptsache, nicht die lateinische composition, nicht der lateinische aufsatz oder die wertlose kunst lateinisch zu reden.

Die auswahl der zu lesenden schriftsteller und schriften überläszt der preuszische lehrplan den fach- und directorenconferenzen, dabei mit recht auf den fortschritt pädagogischer erwägung verweisend. der elsäszische lehrplan redet von schriftstellern aus der zeit von Sulla bis Augustus und nennt als hauptvertreter für die prosaische lectüre der quarta (und tertia) Caesar; dasz er zugibt, dasz statt dessen auch Nepos in der quarta eintreten kann, dient eher dazu, auf das pädagogisch verfehlte dieser vorschrift aufmerksam zu machen, als sie zu verhüllen. noch schlimmer ist am schlusz der aufzählung der zu lesenden schriftsteller der satz: 'für curso-

---

[5] denn selbstverständlich musz der lehrer diese texte unter berücksichtigung des in der schule gelesenen, gelernten, besprochenen selbst machen oder mit beziehung darauf selbst auswählen. proben solcher an die lectüre angelehnter übersetzungsaufgaben hat kürzlich prof. Schultess veröffentlicht; so trefflich dieselben sind, so ist doch eigentlich ihre veröffentlichung ein misverständnis. schülern solche bücher in die hand zu geben, widerspricht dem princip dieser praxis, die von übersetzungsbüchern überhaupt nichts mehr weisz (vgl. Wendt d. gymn. u. d. öffentl. meinung s. 27); und der lehrer musz die themata stets aus seiner lectüre heraus schöpfen, kann also fremde stücke nur selten verwerten. so hat ein solches buch höchstens den wert eines beispiels und musters, das aber sofort gefährlich wirkt, wenn es und weil es die eigne arbeit ersetzen soll.

[6] vgl. hierüber den oben citierten aufsatz von O. Jäger; was er von Preuszen mit seinen 77 lateinstunden sagt, gilt natürlich noch weit mehr von den 71 stunden des elsäszischen lehrplans. damit vergleiche man die 88 stunden des Stuttgarter realgymnasiums!

rische lectüre sind in den oberen classen auch ausgewählte stücke der römischen komiker zulässig.' zunächst cursorische lectüre: eine gesunde pädagogik ist ja längst darüber einig, dasz es eine solche nicht geben kann; jede lectüre ist dort wo sie leicht und ohne weiteres verständlich ist, cursorisch, dort kann rasch gelesen werden; niemals aber darf etwas der erklärung bedürftiges unerörtert gelassen und darüber hinweggelesen werden. wenn nun aber irgend welche schriftsteller vielfacher und eingehender erklärung bedürfen, so wären es gerade die lateinischen komiker sowohl nach ihrer sprachlich-metrischen als nach ihrer sachlichen seite hin. aber wozu auf sie zurückgreifen? während man unsere mittelhochdeutschen dichtungen von der schule ausschlieszt, die doch noch weit mehr leben und gegenwart für uns haben, will man derselben jene künstlerisch viel unbedeutenderen und wertloseren lateinischen komiker wieder aufnötigen. oder ist der sittliche gehalt derselben so grosz, dasz sie es dadurch verdienten? nein, weder Terenz noch Plautus sind eine gesunde und anständige lectüre für unsere primaner. nur vom einseitig philologischen standpunkt aus läszt es sich begreifen, dasz man zu dieser lectüre der klosterschulen zurückkehren möchte; hoffentlich wird von dieser erlaubnis kein gebrauch gemacht, denn die römischen komiker sind in der that für die schule nicht zulässig. und überdies geht die auf sie verwendete zeit der Horazlectüre verloren, von der wohl eben deswegen 'die schwierigeren unter den satiren und episteln' ausgeschlossen sein sollen.

Im griechischen ist für Preuszen die bedeutendste änderung die verlegung des anfangs von quarta nach untertertia; Elsasz schlosz sich diesem vorgang sofort an, während Baden hierin schon längst vorangegangen war. wie steht es nun damit? ohne alle frage ist das griechische der kern und stern unseres gymnasialunterrichts und jede einschränkung desselben zu beklagen, die zu einer verkümmerung unserer kenntnis des Hellenentums und seiner cultur führen müste. es ist daher sehr bedauerlich, dasz die ungeschickte fassung der vorgeschlagenen resolution auf der Karlsruher philologenversammlung diese abgehalten hat, öffentlich stellung zu der frage zu nehmen. denn von zwei seiten droht dem griechischen allerdings ernste gefahr: von seiten des banausentums, das in dem idealen gehalt der griechischen litteratur und cultur einen hauptgegner sieht; und anderseits von seiten der dunkelmänner; denn sie wissen recht gut, dasz man nirgends besser als hier lernen kann, klar zu denken und sich von der macht der halbwahren phrase loszusagen. 'alles was in der besten bedeutung des wortes freisinnig ist, wird durch das einleben in die hellenische welt gefördert'.[7] nicht natürlich als

[7] Wendt d. gymn. u. d. öffentl. meinung s. 48. gegen diesen abschnitt der Wendtschen broschüre hat sich der selfmademan Moritz Müller in einem eignen flugblatt gewendet, dessen form schon beweist, dasz ihm attisches salz und hellenisches schönheitsgefühl unbekannte dinge geblieben sind.

ob idealismus und freiheit des geistes in der rein menschlichen auffassung der dinge auf keinem andern wege erworben werden könnten; aber dasz die bekanntschaft mit dem Griechentum einer der wege und einer der kürzesten und sichersten wege hiezu ist, das sollte man nicht vergessen. gleichwohl halte ich die vorwärtsverlegung des griechischen aus quarta nach untertertia nicht für eine irgendwie gefährliche, den humanismus gefährdende maszregel. in sechs jahren läszt sich das ziel, wie es die tradition der letzten jahrzehnte festgesetzt hat, erreichen, und selbst über die sechs stunden, welche Elsasz nach dem vorgange Badens statt der in Preuszen dafür bestimmten 7 wochenstunden für tertia und secunda angesetzt hat, will ich nicht rechten. es läszt sich in dieser zeit 'ein bleibender eindruck von dem werte der griechischen litteratur und von ihrem einflusz auf die entwicklung der modernen litteratur hervorbringen'. dasz aber zu den bleibendsten eindrücken, welche der primaner aus der schule mit hinausnimmt ins leben, auch die lectüre des Thukydides gehört, das hätte der elsäszische lehrplan nicht vergessen und ihn daher nicht ungenannt lassen sollen. auch hier werden wiederum 'für cursorische lectüre in den oberen classen ausgewählte stücke des Euripides und namentlich eine auswahl aus den biographien des Plutarch empfohlen'. abgesehen von dem schon besprochenen begriff der cursorischen lectüre gebe ich gerne zu, dasz ein lehrer nach längerer Sophokleslectüre leicht einmal zur abwechslung für sich nach Euripides greifen mag, obgleich die schüler von einer möglichst vollständigen Homerlectüre (den g a n z e n Homer lesen ist natürlich cum grano salis zu verstehen) und vier stücken des Sophokles mehr gewinn haben als von einer Euripideischen tragödie. ebenso dürfte sich für obersecunda allerdings die eine oder andere der Plutarchbiographien empfehlen: wenn man bedenkt, welchen eindruck dieser schriftsteller auf unsere bedeutendsten männer — ich denke vor allem an Schiller — gemacht hat, so ist es doch mislich, ihn grundsätzlich von unserer schule auszuschlieszen. ihn zwangsweise und gegen den willen vieler einbürgern zu wollen, wäre aber auch nicht zu raten; also ist es ganz richtig gewesen, ihn nur zur lectüre zu 'empfehlen'.

Unter den gegenständen der schriftlichen reifeprüfung nennen die allgemeinen vorschriften für Elsasz-Lothringen weder eine übersetzung ins griechische noch eine solche aus dem griechischen ins deutsche. kein griechisches scriptum mehr! dieser ruf des medicinischen gymnasialreformers hat in vielen kreisen imponiert, die nicht sachverständig sind; wer das ist, hat jenen ruf und ebenso die verdrängung des griechischen scriptums aus den prüfungsgegenständen des abiturientenexamens höchlich bedauert. zunächst ist mir kaum ein fall bekannt, wo gerade das griechische scriptum einem abiturienten viel arbeit und sorge gemacht, die schwierigkeit des examens wesentlich erhöht oder mehr als ein anderer gegenstand zu seinem fall beigetragen hätte. weiter wenn die schreibübungen

im griechischen nach dem preuszischen lehrplan 'nur den zweck haben, durch befestigung der kenntnisse der formenlehre und durch eingewöhnung in die grundlehren der syntax die grammatische gründlichkeit der lectüre zu sichern', so gilt das doch offenbar für prima ebenso wie für secunda. darüber als über eine frage der methode zu urteilen kann aber doch keinem mediciner zustehen, sondern nur uns philologischen fachmännern. wo das griechische scriptum in prima wegfällt, wie das im Elsasz geschehen ist und auch in Preuszen die selbsverständliche consequenz von seiner beseitigung aus der reihe der prüfungsgegenstände sein wird, da leidet die gründlichkeit der lectüre bei den schülern unwillkürlich not; in folge davon wird gerade der tüchtige lehrer gezwungen sein, bei derselben immer wieder auf grammatikalische fragen zurückzukommen; so wird die lectüre entweder ungründlicher oder beständig unterbrochen durch grammatische repetitionen, während man dort, wo man an den schreibübungen festhält, alle diese dinge auf die eine besondere grammatikstunde verspart und so leicht und sicher 'diejenige kenntnis der grammatik festhält, ohne welche alles übersetzen zu einem unsichern raten werden und aufhören würde, eine wirkliche gymnastik des geistes zu sein'.[6] und in folge davon liest man hier eher mehr als da, wo man das griechische scriptum beseitigt hat. dazu kommt noch hiebei die vorschrift, am schlusz von obersecunda ein übergangsscriptum machen und dieses nach zwei jahren bei der abiturientenprüfung nachwirken zu lassen. abgesehen von der ungerechtigkeit dieser maszregel, auf welche ich im brief über das abiturientenexamen zurückkommen werde, schädigt das hinarbeiten auf die probearbeit in obersecunda die lectüre viel mehr als das abiturientenscriptum in prima. während hier Plato, Thukydides, Demosthenes, also lauter attische prosaiker die lectüre bilden, im anschlusz an welche ein leichtes grammatisch-correctes scriptum ohne alle schwierigkeit geschrieben werden kann und auch fast durchweg geschrieben wird, soll in obersecunda vor allem Herodot gelesen werden; aber die beständige rücksicht auf das drohende übergangsscriptum und dabei gar das gespenst einer ionischen form läszt diesen so sehr als möglich zurücktreten und verkürzen, und selbst die Homerlectüre musz darunter büszen. man vergleiche nur die programme der länder, in denen dieses übergangsscriptum die abiturientenarbeit verdrängt hat, mit den programmen anderer anstalten, wo diese noch existiert, und man wird finden, wie viel weniger dort in secunda gelesen wird, während in prima, wie schon gesagt, jedenfalls kein plus zu verzeichnen ist. so hat der ruf: kein griechisches scriptum mehr! nur die lectüre geschädigt und verkümmert, ohne doch die primaner in einer irgendwie nennenswerten weise zu entlasten. liesze man doch solche rein technische fragen durch sachverständige entscheiden und begutachten, nicht aber durch solche, welche davon

[6] Wendt a. o. s. 27.

nichts zu verstehen das recht, aber darum auch nicht darüber zu urteilen die pflicht haben!

Sehr viel staub aufgewirbelt hat in Elsasz-Lothringen die beschränkung des französischen unterrichts von 3 auf 2 stunden per woche in allen classen. die zahl der dem französischen gewidmeten stunden beträgt also künftig 18, während Preuszen dafür 21, Sachsen und Baden 20 festgesetzt haben, wogegen allerdings Hessen mit 16 stunden hinter Elsasz zurückbleibt. man wird zunächst sagen wollen, in Elsasz brauche man auch weniger stunden für das französische als z. b. in Preuszen, weil die meisten Elsäszer schon von haus aus französisch verstehen. dem gegenüber läszt sich aber ebenso kurz antworten: um so notwendiger brauchen alle diejenigen kinder, welche zu hause nicht französisch sprechen, und das sind nicht nur kinder von Altdeutschen, sondern ebenso auch von Elsäszern, mehr stunden, um in dem zweisprachigen grenzland sich mit allen andern verständigen zu können. denn wenn in irgend einem fache, so ist gerade im französischen auch auf die bedürfnisse des landes und seiner bevölkerung rücksicht zu nehmen, und ein gymnasium an der russischen grenze hierin anders zu behandeln als ein solches an der französischen. nun würde man sich aber sehr täuschen, wenn man glauben wollte, Elsasz bedürfe weniger französische stunden als ein anderes land. das zusammenarbeiten einer classe, die zu $^1/_3$ aus französisch redenden, $^1/_3$ aus elsäszischen dialekt redenden und $^1/_3$ altdeutschen schülern besteht, ist gerade im französischen unterricht überaus schwierig. freilich kommt es darauf an, was verlangt wird. die allgemeinen bestimmungen für Elsasz-Lothringen sagen: der schüler solle 'allmählich die festigkeit erwerben, die französische sprache innerhalb des durch die lectüre zugeführten gedankenkreises zu übersetzungen und zu freier schriftlicher wiedergabe correct zu verwenden und sich mündlich mit möglichster geläufigkeit auszudrücken'. das soll in einem unterricht von 18 wochenstunden erreicht werden. dem gegenüber erklärt der preuszische lehrplan mit seinen 21 stunden: 'das masz der für den französischen unterricht an gymnasien verfügbaren zeit und arbeitskraft und die erschwerung, welcher der classenunterricht im vergleiche zu dem privatunterricht unterliegt, machen es notwendig, ausdrücklich darauf zu verzichten, dasz eine geläufigkeit im freien mündlichen gebrauche der französischen sprache erreicht werde'. vielmehr 'soll erreicht werden, dasz dem, der die gymnasialreifeprüfung bestanden hat, die französische litteratur des nachher von ihm erwählten speciellen faches leicht zugänglich sei; und dasz er für das etwa eintretende erfordernis des mündlichen gebrauchs der französischen sprache die notwendigen grundlagen des wissens besitze, zu denen nur die übung hinzutreten musz'. also bei 21 wochenstunden und unter den günstigen verhältnissen gleichmäszig zusammengesetzter classen sind in Preuszen die ziele weit niedriger gesteckt als im Elsasz bei 18 wochenstunden und

unter teilweise recht schwierigen verhältnissen, und überdies sind in Preuszen diese 21 stunden, von denen auf quinta 4, auf quarta 5 fallen, pädagogisch viel rationeller verteilt, als im Elsasz, wo auch für die unteren classen die dürftige zahl von 2 stunden festgesetzt ist, so dasz ähnlich wie im lateinischen von einem energischen und concentrierten anfang hier keine rede sein kann. an keiner stelle erhebt sich meines erachtens der preuszische lehrplan mit der nüchternheit seiner ziele und der angemessenheit der mittel für ihre erreichung so hoch über den elsasz-lothringischen wie gerade hier. denn dasz hier ein ziel gesteckt wird, das nicht erreicht werden kann, weil die mittel dazu versagt und verkümmert sind, das wird kein sachverständiger leugnen, so dasz fast anzunehmen ist, dasz der abschnitt über die französische sprache von einem mit dem gymnasialunterricht wenig vertrauten verfasser herrührt. die andere politische seite der frage darf und will ich hier nur berühren: dasz die absicht, die französische sprache zurückzudrängen und dadurch zur germanisierung des landes beizutragen, bei dieser starken reducierung der stundenzahl mitgewirkt habe, läszt sich doch kaum annehmen; denn dasz eine solche verkürzung des französischen unterrichts gerade das gegenteil bewirkt, liegt ja auf der hand. wenn es also nur die rücksicht auf die normalzahlen des ärztlichen gutachtens war, welche diese maszregel veranlaszt hat, so wäre dem neuen lehrplan nicht ein zuviel, sondern ein zuwenig von politischer absicht und rücksicht zum vorwurf zu machen.

Dasz unsere gymnasien noch immer an dem facultativen hebräischen unterricht festhalten, ist eigentümlich. wenn dieselben die einheitsschule ablehnen, um keine trennung und spaltung in ihre aufgabe kommen zu lassen, so darf auch für künftige theologen so wenig etwas besonderes gelehrt werden, als für mediciner oder juristen. ich will nicht davon reden, dasz mir der wert des hebräischen selbst für theologen auf grund vielfacher beobachtung und erfahrung sehr zweifelhaft geworden ist; das ist eine frage für sich. aber die schule hat keinesfalls die pflicht es zu lehren, und es ist lediglich eine sitte aus der zeit, wo die schule noch ein anhängsel der kirche war, dasz dieses servitut auf ihr lastet. es abzulösen und von sich abzuschütteln, wäre gerade jetzt besonders angezeigt, wo die überbürdungsfrage auf der tagesordnung steht und die öffentliche meinung für jede erleichterung der gymnasien partei ergreift. dazu kommt, dasz in der that hier die gefahr der überbürdung vorliegt. namentlich unbegabte junge leute, die schon mühe genug haben, den übrigen anforderungen zu genügen, erliegen fast unter der last des erlernens dieser ihnen so fremden und fernabliegenden sprache; das blosze lesen und schreiben derselben erfordert zeit und arbeit, und manche plagen sich während des ganzen unterrichts ohne den vollen erfolg nur damit ab; und nicht alle sind im stande darüber in späteren jahren so geistreich zu scherzen, wie Eduard Mörike in seinem reizenden gedichte vom kamez und kamez

chatuph. aber wenn einmal hebräisch gelehrt und gelernt werden soll, so müssen auch hier zweck und mittel in richtigem verhältnis stehen. Preuszen hat dafür 8 stunden angesetzt und bezeichnet als aufgabe dieses unterrichts: 'feste aneignung der elemente der formenlehre, lectüre leichter abschnitte aus dem alten testamente'. dagegen hat Elsasz-Lothringen die stundenzahl von 8 auf 4 reduciert (nur noch 2 stunden in prima), was für die beiden jahre nicht mehr als 150 stunden im ganzen ergeben wird. daneben aber hat es die preuszische zielbestimmung einfach fast wörtlich in den neuen lehrplan herübergenommen, wo es heiszt: 'die aufgabe des facultativen hebräischen unterrichts ist die feste aneignung der elemente der formenlehre zum zweck der lectüre leichter abschnitte aus dem alten testament'. also genau dasselbe, was in Preuszen in 4 jahren mit 8 stunden erreicht werden soll, will Elsasz-Lothringen in 2 jahren mit 4 stunden erreichen. wenn man bedenkt, dasz Württemberg 12 und in den niederen seminarien (klosterschulen) sogar bis zu 16 hebräischen wochenstunden hat, und wenn man weiter bedenkt, wie viel oder vielmehr wie wenig selbst da noch in diesem fach geleistet und erreicht wird, so ist es fast spöttisch zu nennen, um des princips und namens willen (denn dasz etwas dabei herauskommt, ist ja nicht möglich) diese 4 stunden beizubehalten, statt sie einfach vollends ganz wegzustreichen.

(fortsetzung folgt.)

Z.

55.

DIE SPRACHE ALS BILD DER WELT UND DIE WISSENSCHAFT DER VERGLEICHENDEN PHILOLOGIE.

Alle sprache ist ein auf dem boden des menschlichen geistes erwachsenes product. sie ist aber auszerdem zugleich ein bild oder eine darstellung der welt, indem wir uns durch sie über alles verständigen können was uns umgibt. alle sprachen sind andere bilder oder darstellungsformen des gegebenen inhaltes der uns umschlieszenden äuszeren welt oder objectivität. es genügt nicht, die actuelle entstehung und den historischen fortgang der sprache in ihrer inneren entwicklung zu verfolgen. wir fragen auch bei einem bilde nicht blosz darnach wie es in der seele des künstlers entstanden sei, sondern auch nach dem was es darstellt oder wie es sich zu seinem gegebenen object und urbild verhalte. in jeder sprache reflectiert sich der inhalt der welt in einer andern weise. das blosze lautelement an sich bildet gleichsam nur die farbe, deren sich jede sprache wie ein künstler in einer andern weise zum ausdruck und zur bezeichnung ihres inneren denkens oder vorstellens bedient. in jedem anderen sinnlichen lautgemälde der sprache aber lebt auch ein anderer geist

oder eine andere art des auffassens und vorstellens der welt. es ist dieses eine seite der sprache, die bisher wohl noch nicht genügend beachtet worden ist und die wir im unterschied von der blosz historisch genetischen oder auch subjectiv-psychologischen erklärung derselben als die objectiv-metaphysische oder auch in rücksicht des in der äuszeren welt an sich gegebenen zweckinhaltes aller sprachlichen bezeichnung als die geistig teleologische ihrer erkennenden auffassung durch uns bezeichnen möchten.

Alles menschliche wissen, schaffen und vorstellen schlieszt sich in seiner entstehung wie in seinem inhalt zugleich in wesentlicher weise an die gegebene und uns umschlieszende objectivität der welt und ihrer erscheinungen an. auch wissenschaft und kunst sind überall geistige bilder oder darstellungsgebiete der welt nach ihrer inneren ordnung oder nach ihrem eignen idealen wesen und gehalt. es ist absolut falsch nur den menschlichen geist oder unsere subjectivität rein als solche als den schöpfer und urheber alles desjenigen ansehen zu wollen was in ihm entsteht oder womit sich sein leben in der geschichte erfüllt. überall ist es der erkennende und aufnehmende anschlusz an das gegebene gewesen, woraus dieses ganze reich der inneren erscheinungen oder werke des geistes entsteht. das älteste und ursprünglichste aber von allem dem ist die sprache gewesen. sie war die älteste form der weltanschauung und insofern auch das älteste kunstwerk des menschlichen geistes bei seinem ringen nach einer bewältigung und einheitlichen ordnung der masse der an ihn herantretenden einzelnen sinnlichen erscheinungen der äuszeren objectivität. was wir die phantasie im menschlichen geist nennen, findet überall seinen stoff und seine anregung zunächst in dem was ihm von auszen her entgegentritt. die inneren vorstellungen sind wirkungen, nachklänge und verarbeitungen der äuszeren erscheinungen gewesen und allein hieraus sind dann alle jene bilder oder darstellungen der welt im geiste entstanden. nur die religiösen vorstellungen sind wohl ebenso altertümlich und zugleich wesentlich verbunden oder identisch mit denen der sprache gewesen. in jedem dinge oder jeder kraft der natur hat der mensch zu anfang einen gott d. h. eine ihm selbst verwandte menschenähnliche person erblickt. ebenso hat er in der sprache jedem einzelnen ding als einem subject oder gegenstand der rede in dem geschlechtscharakter die eigenschaft einer menschlichen person beigelegt. er ist insofern in seiner vorstellung überall nur von anderen ihm selbst ähnlichen personen umgeben gewesen. alle sprache aber hat mit der unterscheidung dieses äuszeren subjectes oder des dinges selbst und irgend einer an ihm hervortretenden inhärenz oder erscheinung ihren anfang genommen, welche zugleich wesentlich in dem lichte einer von demselben ausgehenden bewegung oder handlung nach der analogie des späteren verbalbegriffes gedacht worden ist. das ding an sich und seine erscheinung oder die grammatische subsistenz und inhärenz sind überall die ältesten elemente und kate-

gorien alles sprachlichen vorstellens gewesen. auch späterhin bleibt die sprache der gewohnheit treu, überall nur den verbalbegriff als das nächste und eigentliche grammatische prädicat des subjectes anzusehen und das entferntere oder nominale prädicat nur durch die copula oder in gestalt einer von demselben ausgehenden beziehung mit ihm zu verbinden. alle sprache ist insofern an sich eine lebendige dramatisierung der ganzen vorgänge oder des inhaltes der äuszeren welt gewesen, indem das erschaffene äuszere subject gleichsam wie ein schauspieler eine bestimmte rolle ausgeführt oder dargestellt hat. es sind lautbildungen geschaffen worden teils für die dinge selbst, teils für ihre erscheinungen oder inhärenzen. schon in der bloszen gliederung des lautmateriales selbst aber in den gegensatz der consonanten und vocale ist diese unterscheidung embryonisch angedeutet oder vorgebildet gewesen, indem der consonant naturgemäsz überall der vertreter des feststehenden dinges selbst, der vocal aber derjenige der aus demselben hervorbrechenden erscheinung oder inhärenz gewesen ist. aller sprache liegt ein erkennender anschlusz oder eine aussondernde analyse der gegebenen phänomene des wirklichen in ihre eignen elemente oder beschaffenheiten zum grunde. sie hat von anfang an darnach gestrebt ein umfassendes bild von der welt in ihrer ganzen inneren ordnung und gliederung zu werden. jede sprache hat dieses ziel in einer andern weise erreicht und sie ist insofern nur ein anderer reflex der welt im geiste oder in der auffassungsform eines bestimmten nationalen subjectes gewesen.

Es musz als eine durchaus irrige meinung angesehen werden, dasz der menschliche geist ursprünglich von sich aus irgend etwas bestimmtes von inneren vorstellungselementen zu seinem ganzen geschäft des anschlusses oder des umgehens mit der welt und ihren erscheinungen hinzugebracht haben könne. die ganze annahme eines solchen a priori gegebenen besitzes von inneren vorstellungen oder kategorien, wie sie namentlich durch die Kantische lehre vertreten worden ist, ist eine schlechthin unmögliche oder unhaltbare. das ansich der seele kann nur in einer ganz unbestimmten und unentwickelten potentiellen anlage bestanden haben. diese anlage ist in jedem einzelnen falle eine mehr oder weniger andere; aller actuelle inhalt des vorstellens der seele aber setzt notwendig irgend eine berührung oder einen anschlusz an die sphäre der gegebenen äuszeren erscheinungen voraus. was wir bei uns das denkgesetz nennen ist auch nur ein reflex oder eine ableitung aus dem uns in der äuszeren welt entgegentretenden gesetze der causalität oder des notwendigen logischen zusammenhanges der einzelnen erscheinungen gewesen. alle allgemeinen begriffe oder sogenannten kategorien sind nur aus den einzelnen erscheinungen heraus von uns abgeleitet worden oder in der seele entstanden. ebenso ist auch die lehre von der reinen inneren apriorität von raum und zeit in uns durchaus zu verwerfen, da auch diese vorstellungen nur von allem dem was im raum und in

der zeit ist abgeleitet oder entstanden sein können. es musz überhaupt als eine durchaus falsche und ungesunde richtung der philosophie und des wissenschaftlichen denkens angesehen werden, jetzt wiederum zu diesem früheren und zu seiner zeit in der eigenschaft einer durchgangsstufe allerdings berechtigten standpunkt der lehre von einer bestimmten apriorität der seele vor ihrer berührung mit der welt zurücklenken zu wollen. wir können das leben der seele begreifen wesentlich nur aus dem was sie von der äuszeren welt aufgenommen und wie sie dieses bei sich aufgefaszt, geordnet oder gestaltet hat. dieses innerlich formale element derselben ist in keinem falle an bestimmte einzelne schemata oder kategorien gebunden gewesen, ebenso wie auch bei einem künstler das formelle seiner behandlung des materials nicht durch ganz bestimmte äuszere merkmale oder kennzeichen angegeben werden kann. wir können deswegen auch nicht mit aller rein subjectivistischen oder streng psychologischen behandlung der sprache und ihrer erscheinungen sympathisieren. die inneren vorgänge der seele an sich sind überall nur schwer und unvollkommen durch begriffe zu erfassen. der wahre wert und der entscheidende charakter alles menschlichen liegt darin wie es sich verhält zu dem gegebenen wesen der welt und ihrer erscheinungen selbst. es frommt weniger, das geheime weben der seele an ihren werken belauschen zu wollen als sich zu fragen ob und inwiefern diese werke wahrhaft, schön und sich an das vorbild des wirklichen in entsprechender weise anschlieszend seien.

Die sprache wird in der geschichte selbst immer zum teil eine andere durch den gebrauch, der von ihr zu den verschiedenen zwecken oder auf den einzelnen gebieten des menschlichen denkens gemacht wird. neben der poesie ist namentlich auch die wissenschaft von entscheidender wichtigkeit für die höhere ausbildung und fortentwicklung der sprache gewesen. das wissenschaftliche denken ist das an und für sich objective oder dasjenige, welches nach strenger einstimmigkeit seines inhaltes mit den eigenen elementen oder geistigen wesensbeschaffenheiten des wirklichen strebt. die wissenschaft ist an sich überall das vollkommenste und reinste bild der ordnung der welt im menschlichen geist. in der wissenschaft hört daher an und für sich auch alle bedeutung der verschiedenheit der sprachlichen denkform für den inhalt des gedachten auf. durch das wissenschaftliche denken und erkenntnisstreben werden die worte der sprache von ihren anfänglichen concreten bedeutungen aus mehr und mehr zu zeichen oder vertretern der reinen allgemeinen oder objectiv logischen begriffselemente des seienden erhoben. der menschliche geist dringt mit seinem denken an sich immer tiefer in die allgemeine natur oder reine wesenheit des wirklichen ein und es wird hierdurch auch die sprache sowohl nach inhalt als nach form zu einem immer vollkommneren organ des denkenden begreifens oder erkennens des wirklichen ausgebildet. eine sprache ist wie ein mensch in dem was sie gegenwärtig ist einem wesentlichen teile

nach auch immer ein product desjenigen was sie durch fleisz und arbeit aus sich gemacht oder durch eigne selbständige thätigkeit und anstrengung erworben hat. der allgemeine wertcharakter der sprachen nach ihrem verhältnis zur welt oder zu dem an sich durch sie zu bezeichnenden object ist daher an sich auch ein durchaus verschiedener. es gibt neben den höheren und vornehmeren sprachen der geschichte, die in einem reineren und vollkommeneren sinne zum ausdruck des gebildeten denkens von der welt geworden sind, auch gleichsam einen zahlreichen sprachenpöbel, der wesentlich auf dem standpunkte der bloszen natursprache oder des dialectes stehen geblieben ist und dessen ganze von beschränktem nationalen fanatismus getragene bestrebungen sich auf die gleiche rangstufe mit den groszen cultursprachen der geschichte erheben zu wollen, im voraus als ziellos und vergeblich erscheinen müssen. alle diese andern sprachen haben wesentlich nur ein rein linguistisches oder glottologisches interesse, während das interesse des standpunktes der philologie sich vielmehr nur auf den engern kreis der höheren oder litterarisch gebildeten sprachen in der geschichte beschränkt. die philologie selbst ist gleichsam eine vornehm exclusive oder aristokratische wissenschaft von der sprache, indem sie sich nur auf das höher ausgebildete vollkommnere oder ideale denken derselben bezieht, während die linguistik oder glossologie eine allgemeine umfassende oder naturwissenschaft von der sprache ist, für welche alles was überhaupt zu dieser gehört den gleichen wert oder das gleiche interesse besitzt. die sprache überhaupt als ein allgemeines bild oder ein natürlicher reflex der welt und ihrer erscheinungen im menschlichen geiste hat sich nur in einzelnen wenigen sprachen zu einem höher vollkommenen oder idealen kunstbilde von derselben erhoben, wie auch in einer gemäldegallerie es überall nur wenige hervorragende und das reine ideal der kunst in sich vertretende perlen des schönen gibt.

Der ganze begriff und eigentümliche wesenscharakter der philologie scheint gegenwärtig einer gewissen neuen stärkung und aufrechthaltung zu bedürfen gegenüber dem für die neuere zeit bezeichnenden anschlusz oder der beeinflussung derselben durch das andere angrenzende gebiet der vergleichend historischen sprachwissenschaft oder der glossologie. wir sind allerdings hierdurch über die ganze actuelle entstehung und den weitern historischen fortgang der sprache in einer durchaus anderen und sicheren weise belehrt worden als früher. der charakter der philologie aber ist doch an sich immer ein durchaus eigenartiger und selbständiger und sie hat namentlich einen ganz bestimmten geistig erziehenden oder pädagogischen wert, was von jenem gebiet trotz seiner sonstigen wichtigkeit nicht gesagt werden kann. die philologie aber hat in der neueren zeit eben durch den einflusz dieses gebietes gewissermaszen ihren eignen wissenschaftlichen schwerpunkt verloren und es scheint ihr specifischer charakter als einer erkenntnis des λόγος der sprache dem gegenüber wieder von neuem eingeschärft und betont werden zu müssen. die

aufgabe der philologie aber kann nicht allein in der kritischen bearbeitung der texte der litteratur bestehen, sondern es musz auch die erkenntnis der gesetze und erscheinungen des denkens der sprache an sich als eigner wissenschaftlicher selbstzweck für sie angesehen werden. der standpunkt der frühern sogenannten rationalen grammatik oder philosophischen syntax allerdings, welche in allem sprachlichen gewissermaszen nur den abdruck eines bestimmten typus des reinen und allgemeinen logischen denkprincipes der seele an sich erblicken zu sollen meinte, ist gegenwärtig ein überschrittener und wissenschaftlich unhaltbarer geworden. die sprache hat sich überall nur aus concreten anschauungen heraus zu einem ausdruck des reinen oder abstracten logischen denkens fortgebildet. immer aber geht es doch auch in ihr logisch, d. h. gedankenmäszig zu, ebenso wie auch in einem gemälde oder einem anderen kunstwerke logik, d. h. geistige einheit und ordnung herscht, wenn dieselbe auch nicht ohne weiteres mit dem maszstab eines falschen und eingebildeten logischen formalismus ausgemessen werden kann. ebenso aber wie es eine vergleichende wissenschaft von der γλῶϲϲα oder dem sinnlichen lautelement der sprache in allen seinen erscheinungen gibt, ebenso musz an sich auch der begriff und die forderung einer vergleichenden wissenschaft vom λόγοϲ oder von allem dem was zur geistigen oder gedankenmäszigen seite der sprache gehört, aufgestellt worden. hier aber fragt es sich nicht wie dort nach der gemeinsamkeit des actuellen oder historischen ursprunges der sprachen, sondern vielmehr danach wie der gemeinsame inhalt oder das an sich gegebene object der bezeichnung alles sprachlichen denkens, die welt in der ordnung ihrer verhältnisse in jeder einzelnen gebildeten sprache aufgefaszt, niedergelegt oder dargestellt worden sei.

In aller sprache ist überall ein doppeltes element zu unterscheiden, das allgemein formelle oder grammatische und das speciell materielle oder lexicalische. das erstere besteht aus den flexionen, den gesetzen der syntaktischen wortstellung und überhaupt aus allem dem was zum regelmäszigen aufbau oder zur gliederung des satzes und seiner teile gehört. alles dieses bildet an sich einen feststehenden und fortwährend wiederkehrenden rahmen, in welchen im wechsel der rede überall andere begriffe oder teile des wortmaterials eingeschoben werden. alle vergleichung der sprachen in rücksicht ihrer bezeichnung des denkens kann sich teils auf das eine teils auf das andere dieser beiden elemente beziehen. in beiden elementen aber ist immer etwas bestimmtes naturgemäsz gemeinsames enthalten, welches in jeder sprache nur in einer anderen weise ausgeprägt, behandelt oder dargestellt wird. aller wortstellung und syntax liegen an sich gewisse allgemeine gesetze zum grunde, wenn auch dann jede sprache einen bestimmten eigentümlichen gang in der verknüpfung ihrer begriffe befolgt. die aufgabe ist hier die die naturgemäsze bedeutung jeder einzelnen verschiedenheit für die nähere bezeichnung oder nüancierung des denkens zu ermitteln. allen in

ihrer bedeutung verwandten begriffen liegt ebenso ein bestimmter gemeinsamer kern oder eine gewisse allgemeine logische substanz zum grunde, die auch hier immer nur anders ausgeprägt, aufgefaszt oder begrenzt wird. es fragt sich auch hier immer inwieweit sich die eine wortbedeutung mit der anderen decke und wie der objectiv gegebene stoff und inhalt der begriffe in jeder sprache anders geordnet und gestaltet worden sei. uns will scheinen als ob alle derartige untersuchungen zuletzt ungleich wichtiger und für uns selbst bildender und fruchtbarer sein müsten als alles was in das gebiet der dialectologie, vergleichenden lautlehre und des ganzen sonstigen wissens vom bloszen körperlichen aufbau der sprache gehört. alle diese untersuchungen haben aber auch ihre ganz bestimmte strenge und objective methode, welche auf der genauen beobachtung aller gebrauchseigentümlichkeiten der worte in ihrer stellung zu anderen teilen der rede und in der diakritischen feststellung der besonderen bedeutung oder des geistigen wertcharakters aller hierbei vorkommenden unterschiede besteht. die philologie ist ihrer natur und bestimmung nach eine wissenschaft, die im erkennen des denkens durch das denken besteht und deren bildender wert überall auf dem bewustsein des menschlichen geistes über sein ganzes eigenes natürliches denken in der sprache beruht.

Für die vergleichende philologie wird namentlich die feststellung des nähern wesensunterschiedes der sprachen des antiken und des neuern lebenskreises von wichtigkeit sein müssen. es kommt durchaus darauf an, die richtigen begriffe und gesichtspunkte für die feststellung dieses unterschiedes zu gewinnen. die welt reflectierte sich im geist des altertums in einer andern weise und wurde in seinen sprachen anders aufgefaszt und gestaltet als bei uns. dieser unterschied ist durchaus analog dem, der auch zwischen den ganzen kunstanschauungen beider perioden stattfindet. wie die antiken kunstwerke überall durch die fein ausgearbeitete und natürlich wahrhafte reinheit, durchsichtigkeit und klarheit der form die unerreichten muster des schönen für uns bilden, so müssen auch die antiken sprachen an sich in der gleichen rücksicht als der ausdruck der rein idealen vollkommenheit in der bezeichnung des denkens angesehen werden. der eigentümliche wert und vorzug alles neueren liegt überall auf einer durchaus andern seite als auf derjenigen dieser reinen idealen classicität der form der darlegungen und bilder vom wesen der welt. dort war der inhalt oder das was des gedachten und empfundenen an sich überall von einfacherer art als bei uns, während das wie seiner form überall der ausdruck des reinsten ideals aller vollkommenheit war. der antike stil und das antike versmasz sind kunstformen der sprache, die von uns in der gleichen weise nicht erreicht oder nachgeahmt werden können. eben hierauf aber beruht der allgemeine bildende oder erziehende wert der antiken sprachen für unser ganzes neueres denken. das vollkommenere flexionssystem der antiken sprachen aber hat zunächst überall ihre höhere syntak-

tische und metrische formvollkommenheit aus sich bedingt. die wortstellung war dort eine freiere, manigfaltigere und gelenkigere als bei uns und hatte mehr die gestalt eines mittels für die feinere nüancierung der verhältnisse der einzelnen begriffe als bei uns, wo sie wegen des abfallens der die worte nach ihren allgemeinen grammatischen stellungen in fester weise charakterisierenden flexionen mehr zu einem bloszen mittel der syntax oder der allgemeinen logischen rection der glieder des satzes nach analogie der strengen wortfolge im chinesischen geworden ist. ebenso war dort die stellung des accentes im wort eine freiere und mehr die feineren nüancen der sinnlichen quantitätsunterschiede der silben charakterisierende als bei uns. auch die vollkommenheit des antiken versmaszes hat hierin ihren grund. das reine schöne an sich ist überall der eigentümliche wert und vorzug des altertums und auch die antiken sprachen sind in allen ihren erscheinungen kunstwerke gewesen, die an sich den reinen typus der idealen vollkommenheit neben dem sonstigen mehr tiefen und innerlichen wert der neueren sprachen vertreten.

Leipzig. Conrad Hermann.

(47.)

BEMERKUNGEN ÜBER DEN SOGENANNTEN KUNSTUNTERRICHT AUF GYMNASIEN.

(fortsetzung.)

Ein preuszischer ministerial-erlasz vom 20 december 1865 befürwortet den gebrauch derjenigen anschauungsmittel, welche die vorhandenen kunstwerke darbieten, aber er enthält auch eine beschränkung: 'es wird alles darauf ankommen, dasz die zuhilfenahme der kunst in dem rechten masze und der rechten weise geschieht, was ebenso viel kenntnis der sache wie pädagogischen tact voraussetzt'. übermasz würde statt klarer bestimmter vorstellung vom wesen der kunst eine dunkle verwirrende und zerstreuende ahnung erzeugen oder gar blasiertheit, kunstdünkel und die manie, vorlaut überall mit unfertigem urteile zur hand zu sein. um letzteres zu verhüten, ist es auch nötig, dasz der lehrer, wo er durchaus nicht umhin kann, kritik zu üben, masz und bescheidenheit walten läszt. von der alten kunst haben wir auszugehen. sollen wir über dieselbe hinausgehen? Fischer (22), der in seinem von groszer sachkenntnis und unbegrenzter kunstliebe zeugenden programm im ganzen zu hochgehende forderungen stellt, beschränkt den kunstunterricht nicht auf das altertum, sondern in einem canon von Seemannschen bilderbogen weist er nur 20 bogen der baukunst und sculptur des altertums zu, während dem mittelalter 21, der renaissance 13 und der ganzen malerei 16 zufallen. indes er fordert nicht unbedingte

beobachtung seines canons, bemerkt aber und mit recht, dasz derjenige, welcher nicht über das altertum hinausgreifen zu müssen glaubt, nicht versäumen dürfe, der antiken baukunst die grundzüge mittelalterlicher kirchlicher baukunst, namentlich des gothischen stils entgegenzuhalten, da durch den geist beider culturen die neuzeit so auszerordentlich beeinfluszt werde. für die gothik haben wir ja auch in unsern nordischen städten meist würdevolle objecte in kirchen, rat- und privathäusern, an die sich leicht anknüpfen liesze, weniger für den romanischen stil.

Wir stimmen Fischers ansicht bei, dasz es gut und nötig ist, eine gelegentliche erweiterung des kunstunterrichts nach der eben angedeuteten richtung hin eintreten zu lassen: gelegenheit bietet geschichte und auch religion dazu. hauptsache aber ist und bleibt für das gymnasium die alte kunst, und in diesem sinne sprechen sich auch die meisten gutachten über anschauungsunterricht aus. die griechische kunst, in ihrer nachblüte die griechisch-römische genannt, während erst in späterer zeit von einer gewissermaszen selbständigen römischen kunst die rede sein kann — ist nun einmal die allgemein menschliche (Goethe) und somit die allgemein gültige kunst. sie ist originell, unbewust auf dem boden der religion erblüht, der edelste ausdruck des im griechischen volke lebenden sinnes für das schöne und gute. welche teile dieser kunst sollen wir der jugend vermitteln? wir meinen auszer plastik nur architektur, deren wir der 'groszartig und erhabenen monumentalen und historischen wirkung wegen' nicht leicht entraten können. Bruno Meyer (25) sieht in übereinstimmung mit Anton Springer als mittelpunkt des kunsthistorischen unterrichts in den mittelschulen die lehre von den baustilen an: ihm ist die baukunst trägerin der anderen bildenden künste. den bildenden künsten gehört eigentlich die architektur nicht an: denn diese bilden das sein nach, indem sie der natur das formprincip ablauschen, während wir in der natur nur das werden, wachsen und vergehen haben; dennoch können wir die architektur, als prägnantester ausdruck des innern des griechischen volkes geradezu die hegemonische kunst genannt, nicht auslassen, während wir auf die vom engeren begriff der bildenden kunst unzertrennbare malerei für die schule schon deshalb verzichten müssen, weil gute nachbildungen in farben schwer zu beschaffen sind. immerhin mag man pompejanische wandgemälde gelegentlich vorzeigen, auch einzelne vasenbilder, selbst solche von drastischer realität und einfachheit, in bloszen umrissen, ohne farben wiedergegeben, mögen zur vermittlung des schwierigeren verständnisses der plastik und zu ihrer ergänzung herangezogen werden.

Auf die von vielen seiten empfohlene orientalische kunst glauben wir verzichten zu können mit ausnahme der ägyptischen, von der wir hören müssen, zumal wenn das zweite buch des Herodot gelesen wird: pyramiden, obeliske, tempel, paläste und sphinxe zur anschauung zu bringen, wird ohne schwierigkeit möglich und auch

ausreichend sein. bevor wir in der darlegung der grundsätze, nach welchen wir vom speciell pädagogisch-didaktischen gesichtspunkte aus die anschauungsmittel ausgewählt und angelegt wünschen müssen, weitergehen, wird es angezeigt sein, einige allgemeine bemerkungen, die bei der frage des anschauungsunterrichts nicht ausgelassen werden dürfen, einschalten.

Wie die lehrer der groszstadt, so haben auch die schüler derselben entschiedene vorzüge vor andern rücksichtlich der anschauungsmittel. in kleinen städten kommen selten künstlerisch vollendete bauwerke und mustergültige kunstschöpfungen irgendwelcher art der geschmacksbildung zur hilfe. es müste daher wenigstens in der schönheit des schulgebäudes und der schulräume ein mittel gegeben sein, ästhetischen sinn zu wecken. in dieser hinsicht ist in den letzten decennien viel gutes geschaffen und das mit groszem rechte. denn wo die jugend, auf der die hoffnung eines staates beruht, jahre hindurch gehegt und gepflegt wird, da soll nicht nur licht und luft, die unerläszlichste bedingung leiblichen gedeihens, in fülle und reinheit anzutreffen sein, sondern auch die äuszere und innere gestalt weiter und bequemer räume soll bezeugen, dasz der köstlichste und edelste teil des volkes daselbst ein- und ausgeht. wir in Salzwedel besitzen dank der munifizenz der hohen königlichen behörde in dem jüngst eingeweihten gothischen prachtbau zugleich ein herliches anschauungsmittel, welches dem unterricht zu gute kommen musz. 'wir freuen uns (Legerlotz, festrede), dasz der bau nicht bei der kahlen und kühlen idee bloszer nützlichkeit und unerläszlichkeit halt gemacht hat, sondern in allen teilen den anmutigen forderungen idealer kunst freudig und liebevoll entgegengekommen ist.' nach der intelligenz des baumeisters sucht nun weiter der kunstsinn des leiters die einzelnen räume so zu gestalten, dasz die nackten wände schwinden und bildwerke das auge der zöglinge zum schauen und sinnen einladen.

Können wir hinsichtlich des schulpalastes auch den vergleich mit den grösten städten ertragen, wir bleiben doch sehr hinter ihnen zurück nicht etwa mit den leistungen, sondern nur mit den allgemeinen mitteln und wegen zur belebung des anschauungsunterrichts. wo antiquitäten- und kunstsammlungen jeder art am orte sich finden, können die schüler frühzeitig ihren blick üben, und ihre fähigkeit im anschauen wird wachsen, je anregender der unterricht auf die erreichbaren kunstwerke sie verweist und je öfter der lehrer selber den mentor in museen und cabinetten zu spielen zeit und lust hat. von regelmäszig wiederkehrenden museenbesuchen wird z. b. aus Zürich und Breslau berichtet, und Fischer (22) teilt mit, dasz er sogar von Mörs nach Bonn gelegentlich mit seinen schülern zum studium des berühmten akademischen kunstmuseums auf die reise sich begebe.

Eine eigne gymnasial-gipsabguszsammlung wird wohl nur unter

den allergünstigsten umständen und bei splendidester mäcenatischer stiftung einzurichten sein; leichter wohl liesze sich das eine oder andere hochwichtige sculpturwerk, welches als probe erwünscht, ja notwendig sein wird, beschaffen: so ist für unsere anstalt die in den unterricht tiefeinschneidende Laokoongruppe in aussicht genommen. skioptikon (wovon noch später die rede sein wird) und stereoskop, dessen anwendung das unvollkommene, was gegenständen der plastik in abbildungen anhaftet, mindern könnte, sind nicht billig, und ihr gebrauch in der schule ist bedenklich und umständlich. die besten der in der letzten zeit geschaffenen anschauungsmittel, die wandtafeln von Langl, 61 blatt incl. text, kosten auf carton 352 mk., die tafel von v. d. Launitz, I—XXII (fortsetzung von A. Trendelenburg) 218,50 mk. das von Menge empfohlene photographische kunstmuseum, wie wir es nennen möchten, würde auf mindestens 300 mk. zu stehen kommen. wir sehen, geld ist nötig für den kunstunterricht, und daher wird den meisten anstalten derselbe in erprieszlicher form gewis ein pium desiderium bleiben, wenn nicht die hohe behörde, von seiner notwendigkeit und erprieszlichkeit überzeugt, etatsbewilligungen zu machen sich bereit finden läszt.

Soll vornehmlich plastik und architektur zum unterricht herbeigezogen werden, so entsteht die frage: nach welchem princip ist die auswahl unter den abbildungen von originalwerken zu treffen?

Nach dem alten grundsatze: maxima debetur puero reverentia werden wir das beste zu wählen uns bestreben müssen. viel wichtiger als strikteste chronologische behandlung des kunstunterrichts — wir wollen und können ja keine kunstgeschichte im eigentlichen sinne treiben und dürfen daher den werdeprocess der kunst nicht zur hauptsache machen (Fischer, 22 s. 14) — ist das aufsuchen gerade der besten vertreter der einzelnen perioden, die als marksteine der culturgeschichtlichen entwicklung gelten können und für die kunstentwicklung von wichtigem einflusse gewesen sind. unter diesem gesichtspunkte brauchen wir nicht nach völlig erhaltenen producten allein zu suchen, sondern wir können getrost mitunter torsos und fragmente zur anschauung bringen, scheinen sie doch gerade bei richtiger anleitung des lehrers und nach aneignung eines gewissen kunstverständnisses geeignet, die phantasie lebhaft zu beschäftigen und in richtige bahnen zu lenken. aus ästhetischer vornehmheit perioden der geschichte deshalb ausschlieszen zu wollen, weil ihre kunstschöpfungen noch der höchsten vollendung ermangeln, wäre thöricht. 'denn nicht schönheit, aber doch streben nach einer solchen, wenn auch in den verschiedenen trübungen, kann schon an den leicht übersehbaren unbedeutendsten stücken vorhanden sein.' (A. Conze, antrittsvorlesung Wien 1869 über die bedeutung der classischen archäologie, zs. f. östr. gw. 1869 V.) reconstructionen werden am besten zugleich mit den vorlagen der rudera zur anschauung gebracht, wie in

Rheinhards album des classischen altertums; in Menges kunstatlas findet sich vielfach die reconstruction und ergänzung allein.

M o d e r n e c o m p o s i t i o n e n werden im ganzen als überflüssig zu erachten sein, nur solche sind erwünscht, welche als wirklich antik aufgefaszt und als wahrheitsgetreu erscheinen. auch hier wähle man das beste der besten meister, weise aber leichtfertige illustrationen zurück, zumal wenn sie im genre der in modernen unterhaltungsblättern üblichen gehalten, scenen und begebenheiten aus der antiken sage, mythe oder geschichte nach dichtern und schriftstellern darstellen, welche billigerweise der anschauung mit geistigem auge allein überlassen bleiben.

D i e k e n n t n i s d e r v o r h a n d e n e n a n s c h a u u n g s m i t t e l i s t l e i d e r n o c h w e n i g v e r b r e i t e t, d i e a n s i c h t e n ü b e r m e t h o d e i h r e r a n w e n d u n g g e h e n w e i t a u s e i n a n d e r, und daher ist der auf der schlesischen directorenversammlung 1882 lautgewordene wunsch (24 s. 128) gerechtfertigt, ein handbuch zu beschaffen, in dem die grundsätze über verwendung und die anschauungsmittel nach wert, preis und bezugsquellen besprochen werden. zur prüfung der anschauungsmittel wird auch die einsetzung einer officiellen commission verlangt, resp. die veranstaltung einer ausstellung. etwas ähnliches befürwortete schon Blümner hinsichtlich der herausgabe systematisch angeordneter bildertafeln zu sämtlichen gebieten des altertums (zs. f. d. gw. 1874).

Berücksichtigung verdienen hier nur diejenigen mittel, welche ausschlieszlich im unterrichte d. h. innerhalb der lehrstunde selbst verwendung zu finden geeignet sind. wir haben hier nichts zu schaffen mit illustrierten streng wissenschaftlichen werken, von denen wir erwarten müssen, dasz sie in der anstaltsbibliothek dem studium des lehrers* zur seite stehen, haben auch weniger solche zu besprechen, welche, zunächst für schüler berechnet, abbildungen von kunstgegenständen und realien aller art, wie sie der unterricht berührt im text oder in beilagen zur anschauung bringen. diese müssen in guter auswahl in der schülerbibliothek enthalten sein und als lese- und nachschlagebücher vom lehrer zur anschaffung empfohlen werden. dasz sich das eine oder andere gute buch in den händen der schüler befinde, ist notwendig zur befestigung und erweiterung des in der classe gebotenen. schüler der oberen classen sollten darnach trachten, bücher wie Lübkers reallexikon des classischen altertums, Guhl und Koner, leben der Griechen und Römer, Lübkes und Kuglers kunstgeschichte u. dergl. denkmäler in ihrem bücherschatz zu haben. wenigen indes wird es der hohen preise wegen möglich sein. daher besteht auch an manchen gymnasien, die über fonds

* dankenswerte zusammenstellungen und besprechungen der neuesten resp. in neuen auflagen erschienenen werke aus dem gebiete der archäologie, mythologie, kunstgeschichte usw. hat R. Engelmann im jahresbericht des philologischen vereins in der zs. f. d. gw. wiederholt gegeben.

verfügen, die gute sitte, gerade als prämien derartige teure bücher den schülern in die hände zu spielen.

Kleine abbildungen, wie sie in den vorbezeichneten büchern vorkommen, können wir im unterricht nur dann mit nutzen gebrauchen, wenn sie jeder schüler vor augen hat. auch dann, wenn irgend ein hilfsbuch für den anschauungsunterricht als obligatorisches schulbuch, welches, da es nicht teuer sein dürfte, nichts vollkommenes bieten könnte, einführung fände, müsten gröszere und würdigere abbildungen der kunstwerke im unterricht selbst vorgeführt werden.

Von welcher darstellungsform sollen die abbildungen sein? die photographie scheint für die plastik wenigstens am geeignetsten zur reproduction zu sein, da sie bei schwarzem hintergrund am besten den marmor erkennen läszt. durch die höhe der technik müssen die abbildungen die höhe der originalwerke ahnen lassen und von solcher grösze und markiertem, durch den hintergrund nicht beeinträchtigtem ausdruck sein, dasz alle schüler zugleich oder, bei stärkeren cöten, zur zeit immer ein gröszerer teil derselben sie sehen kann. ein herumzeigen oder ein per manus tradere ist zeitraubend, störend und da vieles nicht recht ohne erklärendes wort verstanden werden kann, so müste der lehrer bei jeder neuen gruppe der sehenden sich wiederholen. erst recht schädlich sind bogen und karten, auf denen viele, sogar verschiedenen gattungen angehörige bilder der raumersparnis wegen zusammengedrängt erscheinen: sie verleiten das auge zum abschweifen von dem gerade zu besprechenden. an encyclopädischen werken der art, die auf engem raum möglichst viele, teilweise durchaus nicht stilgerechte, sogar abschreckende abbildungen bieten, dabei aber von gelehrten details strotzen, ist kein mangel: aus der schule müssen wir sie entschieden verweisen (vgl. Weissers bilderatlas zur weltgeschichte, A. von Eyes atlas der culturgeschichte u. a). ferner stellen wir die forderung, dasz die zu besprechenden bildwerke mit einrichtung zum aushängen in der classe versehen sind; am besten sind sogenannte fliegende rahmen, wie sie Menge für seine photographieen empfiehlt und wie sie mit groszem erfolg mehrfach eingeführt worden sind. das aushängen nicht für die betreffende stunde, sondern für längere zeit vor und nach der besprechung, befördert intensiveres schauen, übt den blick und wird eine intimere, vielleicht unauflösbare freundschaft mit den gegenständen herbeiführen. einzelne tafeln mit realien und kunstwerken, sozusagen zum haus- und handgebrauch, gleichzeitig auch zum schmuck der classe und deshalb ein fortwährendes mittel der geschmacksbildung, müsten dauernd an den wänden ihren platz haben.

Unter den schulmännern, welche in der letzten zeit den kunstunterricht auf das wärmste befürwortet, einen methodischen plan desselben ausgearbeitet, in der praxis erprobt und nachahmung gefunden haben, verdient an erster stelle dr. Menge in Eisenach

genannt zu werden, der mit voller hingebung, bei feinem kunstsinn seine lieblingsidee in mehreren schriften und artikeln vertreten und endlich in einem praktischen handbuche (20) die anleitung zum kunstunterricht seinen collegen dargeboten und zur anlegung von photographischen kunstsammlungen praktische ratschläge erteilt hat. unter den herolden seiner idee ist besonders der oberlehrer Guhrauer in Waldenburg i. Schl. zu nennen. Menges plan ist kurz folgender: jede schule soll sich eine sammlung von photographieen zunächst antiker werke, die er, nach kunsthistorischen gesichtspunkten geordnet, unter angabe der besten und billigsten bezugsquellen in vorschlag gebracht hat, anlegen. eine anweisung zur auswahl gibt er in dem seine schrift 'einführung in die antike kunst' begleitenden atlas von 23 bildertafeln: es sind ausgezeichnete, fast durchweg wohlgelungene holzschnitte in der manier der 'kunsthistorischen Seemannschen bilderbogen'; 3 tafeln beziehen sich auf ägyptische, 13 auf griechische, 7 auf etruskische und römische kunst. der preis einer photographischen sammlung würde auf mindestens 300 mk. zu stehen kommen. die photographieen sollen in secunda und prima in sogenannten fliegenden rahmen, etwa vier jedesmal, 8—14 tage hindurch aushängen und mit angabe des namens des werkes und künstlers ausgestattet sein. zu dem sehen tritt das erklärende wort des lehrers, vornehmlich des geschichtslehrers in secunda, mit dessen hilfe das sehen gelernt wird, d. h. das sehen wird zu einem verständnisvollen schauen. der text seiner einführung ist zunächst für schüler berechnet, und deshalb, frei von allem unsichern und zweifelhaften, bietet er nur ausgemachtes: das eigenartige des künstlers wird überall betont, auf die feinheit und schönheit des werkes aufmerksam gemacht und der zusammenhang der kunstgeschichte klargelegt. aber auch der lehrer kann die unterweisung mit erfolg benutzen und durch sie zu weiterem studium angeleitet werden, da die anmerkungen das wissenschaftliche material enthalten. ein Mengescher kunstapparat wird selbstredend auch in den untern und mittleren classen aushängen und gelegentlich verwendet werden können, überhaupt jedem lehrer in jeder classe zu gebote stehen müssen, selbst da, wo nach Menge systematischer kunstunterricht erst in den oberen classen erteilt wird. ein lehrer, der kunstlehrer κατ' ἐξοχήν, freilich musz die sammlung unter sich haben, sonst würde bald unordnung eindringen — und, wie so vieles neue, würde die sache allmählich einschlummern.

Von Fischers (22) weitgehendem plane war bereits früher die rede: darnach sollen die schüler einen canon von Seemannschen bilderbogen in den händen haben, ihn mit sich führen wie etwa den geographischen atlas. wie aber geographie nicht aus dem schulatlas allein, sondern mit hilfe von wandkarte und zeichnung des lehrers gelernt wird, so müste auch hier noch etwas hinzutreten, was Fischer sehr wohl einsieht. an Menge anknüpfend gibt er s. 13 quellen für grosze und gute photographien, die 'in italischen, auch deutschen

museen nach dem original gefertigt und von dem so häufigen fehler falscher perspective und verzerrender übertreibung von licht und schatten fast ganz frei sind.'

Hübner-Trams (17) vorschläge leiden auch an dem fehler, dasz sie zu hohe forderungen stellen, namentlich schon an die schüler der unteren classen, in deren kleinem hirn der antike tempel, die säulenordnung, cyclopische mauern, löwenthor, mausoleum, die vollständige akropolis und dergleichen mehr einquartiert sein sollen! die classen von sexta ab mit antiken bildwerken zu schmücken, wird gewis zu empfehlen sein, und gelegentliche erklärungen derselben können ihre früchte tragen, aber μηδὲν ἄγαν! 'die beweglichkeit dieses alters gestattet und verlangt zwar die aufnahme reichen stoffes auch der anschauung, und die bereicherung derselben durch schöne gegenstände ist als vorbildung für spätere tiefere auffassung sehr wünschenswert, aber man hüte sich sorgfältig vor verfrühung, dasz der geistige knochenbau nicht leide (Fischer 22 s. 14). Hübner wünscht zwar abbildungen in fliegenden rahmen (aus der altertumswissenschaft. Münchener bilderbogen neben den Seemannschen) aber sein plan stöszt auf die schwierigkeit dasz das vorzeigen von bildern, groszen und kleinen ohne unterschied aus verschiedenen sammelwerken geradezu unmöglich ist (Essenwein, atlas der architektur, Müller-Wieseler, denkmäler der alten kunst, Carriere, atlas der plastik und malerei usw.).

Auf der jüngsten philologenversammlung zu Karlsruhe hat prof. dr. Bruno Meyer (25), eine autorität auf dem gebiet der kunstlehre und der ästhetischen pädagogik, in einem vortrage seine ansichten über anschauungsmittel für den kunstunterricht in der mittelschule mitgeteilt. von der baukunst ausgehend hat er einen baugeschichtlichen wandatlas, auf 60 tafeln berechnet, dem ein erläuternder text folgt, zu beschaffen begonnen, ein werk, welches das königl. preusz. ministerium unterstützt. die erste lieferung von sechs blatt ist fertig. für die veranschaulichung der übrigen künste hat er das skioptikon in den dienst der schule gestellt. ein preisverzeichnis 'das skioptikon, vervollkommneter projectionsapparat für den unterricht' von Max Fritz in Görlitz (januar 1881) empfiehlt eine serie von 5000 glasphotogrammen für den gesamten kunstwissenschaftlichen unterricht nach Meyers angabe. seite 78 des verzeichnisses werden unter zahlreichen andern bildungsanstalten 39 gymnasien aufgezählt, welche das skioptikon als unterrichtsmittel eingeführt haben. es wäre sehr erwünscht, dasz bald urteile über seine bewährung bekannt würden. Meyer in seinem vortrage sucht die bedenken, welche man gegen die anwendung des skioptikon von vornherein haben musz, als unbegründete hinzustellen, und ein vor schulmännern angestellter praktischer versuch hat allgemein befriedigt. bei alledem glauben wir nicht, dasz, wo im unmittelbaren anschlusz an den unterricht selbst die kunstgeschichte behandelt werden soll, das skioptikon (man denke an vorbereitung im dunklen

zimmer!) den vorzug vor dem gebrauch allgemein sichtbarer abbildungen behaupten kann. dagegen würde neben den letzteren die gelegentliche anwendung des skioptikons auszerhalb des eigentlichen unterrichts erwünscht sein, denn wir müssen sparsam mit unserer zeit sein, aber wieder taucht die frage dabei auf: woher das geld nehmen?

Sehen wir von vorschlägen anderer ab, so kämen wir nunmehr dazu, die anwendung der vorhandenen anschauungsmittel zu besprechen. den schwerpunkt des kunstunterrichts, die geschichtliche entwicklung der kunst, verlegen wir in die geschichte und geographie in den oberen classen. eine vorbereitung auf den kunstunterricht musz in den vorhergehenden classen von sexta aufwärts statthaben. für die classikerlectüre von quarta an, also im philologischen unterricht, müssen unausgesetzt abbildungen von kunstwerken und realien zur anschauung gelangen.

(schlusz folgt.)

Salzwedel. Franz Müller.

56.

Anleitung zum deutschen unterrichte auf der unterstufe höherer lehranstalten. von dr. Armin Schäfer, oberlehrer am gymnasium zu Birkenfeld. Berlin, gebrüder Borntraeger (Ed. Eggers). 1882. VI u. 114 s.

Der verfasser des vorliegenden büchleins will eine probe geben, 'wie man den stoff des deutschen unterrichts auf der unterstufe höherer lehranstalten auswählen, verteilen und behandeln könne' (§ 1). demgemäsz wird nach einigen kurzen vorbemerkungen, welche die vom verf. angewandte rechtschreibung, die neben den fremden benutzten deutschen kunstausdrücke, die für die verteilung des stoffes angenommene stundenzahl, die in den händen der schüler wie des lehrers vorausgesetzten bücher und endlich das ziel der untern stufe betreffen (§ 2—6), der den drei untern classen nach der ansicht des verfassers zufallende unterrichtsstoff vorgelegt, der der sexta § 7—121, der quinta § 122—222, der quarta § 223—307. auf einen paragraphen, der von der stundenverteilung und der häuslichen arbeit handelt, folgen stets vier abschnitte, von denen der erste die schriftlichen übungen, der zweite das lesen und erzählen, der dritte die durchnahme und den vortrag von gedichten und der vierte die sprachlehre zum gegenstande hat. die schriftlichen übungen zerfallen in dictate und aufsätze, und zwar kommt in sexta auf zwei dictate immer ein aufsatz (im jahre 24 dictate und 12 aufsätze, zusammen 36 arbeiten*), in quinta ebenso

* Sch. nimmt nemlich, in rücksicht auf störungen des unterrichts durch festlichkeiten, prüfungen, erkrankungen oder wechsel des lehrers, eine zahl von 36 wochen für das schuljahr an.

(aber da jede dritte woche die schriftliche übung ausfallen soll, im jahre 16 dictate und 8 aufsätze, zusammen 24 arbeiten), in quarta abwechselnd ein dictat und ein aufsatz (im jahre 9 dictate und 9 aufsätze, zusammen 18 arbeiten; dazu im fremdsprachlichen unterrichte 6 übersetzungen). die dictate dienen zur einübung der sprachlehre und der rechtschreibung, die aufsätze enthalten in sexta und quinta erzählungen, sagengeschichten und fabeln, in quarta erzählungen und beschreibungen. für beide arten dieser übungen werden proben gegeben. — Der zweite abschnitt legt kurz das verfahren beim lesen und erzählen dar, führt einige proben von erläuterungen vor, behandelt die übungen in der reinen und deutlichen aussprache und gibt winke über die privatlectüre der schüler. — Der dritte abschnitt (durchnahme und vortrag von gedichten) deutet ebenfalls zunächst das verfahren an und führt dann proben von erläuterungen einer reihe ausgewählter gedichte vor. — Der vierte abschnitt ist der sprachlehre und rechtschreibung gewidmet. hier kommen auch einzelheiten über namen, für quarta auch der reim, die geläufigsten kunstausdrücke der sprachlehre, die gangbarsten abkürzungen und die ausstellung von rechnungen zur sprache.

Von vorn herein ist uns aufgefallen, dasz der verf., während er seinen ausführungen die neue preuszische rechtschreibung zu grunde legt, wöchentlich vier stunden für den deutschen unterricht ansetzt, in quinta und quarta daneben auch drei. nach dem neuen lehrplan für die höheren schulen Preuszens vom 31 märz 1882 fallen an gymnasien auf deutsch in sexta 3, in den beiden andern classen je 2 stunden, an realgymnasien je 3 stunden und nur an oberrealschulen und an höheren bürgerschulen je 4 stunden. oder hat er sich in diesem punkte nach dem im groszherzogtum Oldenburg geltenden lehrplane für höhere schulen gerichtet? oder hat er stillschweigend einen wöchentlich vierstündigen unterricht für notwendig gehalten?

Ebenso wie uns der verf. auf diese fragen die antwort schuldig bleibt, hat er es unterlassen zu sagen, für wen er seine 'anleitung' geschrieben hat. der gewöhnliche weg, den leser über zweck und ziel eines buches zu belehren, ist eine vorrede. aber diesen weg hat der verf. verschmäht; denn die wenigen bemerkungen des § 1 können kaum dafür gelten. so musz er es sich denn gefallen lassen, wenn wir, an die ausführungen in dem buche selbst uns haltend, annehmen, er habe sich keine bestimmte person als benutzer desselben gedacht. denn einerseits belehrt er uns über dinge, die ein elementarlehrer weisz oder doch wissen kann. § 153 antwortet er auf die frage: 'was bedeutet hier doctor? grundbedeutung: lehrmeister, von docere.' § 154 'wann regierte Augustus, der erste römische kaiser? 31 v. Chr. — 14 n. Chr.' § 166 'makel, aus lat. macula = verunreinigender fleck, unschön machendes. Weigand, wörterbuch'. § 165 'Karl, mit dem beinamen der Grosze, war «könig» des Frankenreichs und wurde im jahre 800 deutsch-römischer «kaiser»'.

§ 51 werden begriffe wie 'vorposten', 'pass', 'dolmetscher' erklärt usw.

Anderseits verbrämt er die einzelnen übungsstücke und regeln mit gelehrten notizen und anmerkungen, deren zweck wir gleichfalls nicht recht einsehen. wir meinen hier nicht die angabe der quellen für die aufsätze, besonders für diejenigen, welche aus der alten mythologie und geschichte genommen sind, obgleich er hierin wohl des guten bisweilen zu viel thut (z. b. § 17 zu dem aufsatze über 'Herkules' heiszt es in der anmerkung: 'nach B. G. Niebuhr griech. heroengeschichte, Hamburg 1842. — Apollodor. 2, 5, 3 [Heyne notae I s. 348 f.]. Preller griech. mythol. II[1] s. 136 [= II[2] s. 196]. Welcker klein. schrift. I s. 83 f.') und nicht consequent ist (z. b. der aufsatz über 'Alexander und Diogenes' § 237 entbehrt jeder quellenangabe). aber welchen zweck haben bemerkungen wie § 28 'mundartlich in Westfalen: das helt = gefäsz, in dem geschlachtete schweine gebrüht werden', § 39 'flieder (syringa)', § 41 'westwind (Zephyr)', § 16 (45) 'tabak (nach dem fr. tabac, bis ins 18e jahrhundert «toback», wohl aus dem engl. tobacco, vgl. ital. tabacco)'? was sollen ferner die erörterungen hinter den regeln der sprachlehre, namentlich in den das sextapensum enthaltenden paragraphen, in denen die kunstausdrücke der verschiedensten grammatiken beurteilt und dabei bücher citiert werden wie Heyse system d. sprachw., deut. schulgramm., Meiring lat. gramm., K. F. Becker schulgramm., Ellendt-Seyffert lat. gramm., Wendt satzlehre, Petri fremdwörterbuch, Madvig lat. gramm., bem. über versch. punkte des syst. der lat. sprachl., Braunschweig 1843, Krebs antibarb., Götzinger deut. sprachl., Blanc ital. gramm., G. Curtius erläuterungen, Prag 1863, u. a.?

Zu tadeln ist auch die ungeschickte anordnung der proben für die schriftlichen übungen und der zugehörigen regeln der sprachlehre und rechtschreibung. es wäre doch das natürlichste gewesen, wenn einer regel jedesmal die entsprechende übung gefolgt wäre, da sich beide unmöglich von einander trennen lassen. statt dessen zieht es der verf. vor, fortwährend zu verweisen, von den beispielen auf die regeln und von den regeln auf die beispiele, was den gebrauch des buches durchaus nicht erleichtert. die sätze für die dictate sind im allgemeinen passend gewählt; doch haben sich auch ein paar wenig geschmackvolle eingeschlichen, z. b. § 24 'Konrad wird von tag zu tag dicker', § 236 'mein stecken stak fest in dem drecke'. zweimal (§ 33 und 136) findet sich der satz: 'glück und glas, wie leicht (§ 136 bald) bricht das!'. bedenklich ist die verteilung des stoffes der sprachlehre, besonders der rechtschreibung. es wird zwar das richtige princip befolgt, vom leichteren und einfacheren zum schwereren und verwickelteren classenweise aufzusteigen. aber was namentlich die regeln der rechtschreibung angeht, so können wir das verfahren des verf. nicht billigen, der den text des vom preusz. unterrichtsministerium herausgegebenen büchleins 'regeln u. wörter-

verzeichnis f. d. deutsche rechtschreibung' einfach in drei teile zerschneidet und jeder der drei classen einen teil als pensum zuweist. zunächst sind wir der meinung, dasz das orthographische pensum in sexta und quinta erledigt werden musz, und zweitens können wir nicht glauben, dasz jemand, der, in ermangelung eines andern hilfsmittels, genötigt ist, seine schüler jene 'regeln' auswendig lernen zu lassen, den stoff so zerreiszen wird, wie der verf. empfiehlt. ich will einige beispiele für sein verfahren anführen. die regeln 'über die anfangsbuchstaben' (reg. u. wörterverz. § 21 u. 22) verteilt er auf die drei classen folgendermaszen:

Sexta § 104. 105 (s. 38 f.)

I. mit groszen anfangsbuchstaben schreibt man:
1) das erste wort eines satzganzen.
2) alle wirklichen hauptwörter.
3) die übrigen wörter, wenn sie als hauptwörter gebraucht werden, z. b. der Nächste.
4) die eigenschafts- und zahlwörter, die mit dem geschlechtswort hinter einem eigennamen stehen, z. b. Friedrich der Grosze, Friedrich der Zweite.
5) eigenschafts- und fürwörter in titeln, z. b. der Wirkliche Geheimrat, Seine Majestät.
6) die fürwörter, welche sich auf die angeredete person beziehen, namentlich in briefen, z. b. Gestern habe ich durch meinen Bruder Deinen Brief erhalten.
7) die von personennamen abgeleiteten eigenschaftswörter und die von ortsnamen abgeleiteten wörter auf -er, z. b. die Grimmschen Märchen, der Kölner Dom.

II. mit kleinen anfangsbuchstaben schreibt man alle übrigen wortarten; so insbesondere:
1) hauptwörter, wenn sie die bedeutung anderer wortarten annehmen, z. b. falls = wenn; anfangs.
2) die von personennamen abgeleiteten eigenschaftswörter, wenn sie die bedeutung von gattungsnamen haben, z. b. die lutherische Kirche.

Quinta § 209 (s. 76):

= § 104. 105. — — § 105 ist zu erweitern:
1) *a.* als verhältniswörter, z. b. kraft, laut, mittels, statt, trotz;
b. als umstandswörter, z. b. morgens (aber: des Morgens), flugs;
c. in einzelnen verbindungen, z. b. acht geben, statt finden, er nimmt teil.
2) — auch die von orts- und volksnamen abgeleiteten eigenschaftswörter, z. b. römisch, preuszisch.
3) alle fürwörter und zahlwörter, z. b. man, jemand, alles.

Quarta § 296 (s. 111 f.):

= § 104. 105. 209. — — § 104, 1 ist zu erweitern. also:

a. das erste wort eines abschnittes (in gedichten gewöhnlich auch das erste wort einer verszeile);
b. das erste wort nach einem punkt, frage- und ausrufungszeichen, und das erste wort in gerader (directer) rede nach einem doppelpunkte (kolon), z. b. Drauf spricht er: 'Es ist euch gelungen.' (preusz. regel. § 21, 1, b anm. gelegentlich!)

Also der schüler lernt in sexta, dasz das erste wort eines satzganzen mit groszem anfangsbuchstaben geschrieben wird, aber erst in quarta, dasz unter dem ersten wort eines satzganzen zu verstehen ist *a*) das erste wort eines abschnittes, *b*) das erste wort nach einem punkt usw. er lernt in sexta, dasz mit kleinem anfangsbuchstaben geschrieben werden substantiva, wenn sie die bedeutung anderer wortarten annehmen, aber erst in quinta, welcher art solche substantiva sind. — Noch deutlicher zeigt sich das unpraktische einer derartigen zerreiszung des stoffes bei der behandlung der s-laute. der sextaner erfährt (§ 112), dasz der harte s-laut durch ß, ſſ, ſ oder s bezeichnet wird. aber erst wenn er in die quarta aufgestiegen ist, wird er in die genaueren regeln über die anwendung dieser verschiedenen harten s-laute eingeweiht (§ 298).

Dagegen können wir unsern beifall nicht versagen der methode, nach welcher der verf. in den erläuterungen poetischer und prosaischer stücke verfährt. ein anfänger im unterrichten wird gut thun, sich damit bekannt zu machen. wer verständnis der gelesenen abschnitte bei den schülern erzielen will, kann es am besten erreichen, wenn er auf dem vom verf. bezeichneten wege vorgeht. aber eines können wir in seinem verfahren nicht gut heiszen, nemlich die art, wie er die gedichte eingeübt wissen will. er sagt § 62: 'der lehrer läszt (nachdem er selbst das gedicht vorgelesen und erklärt hat) erst einzelne schüler, dann die classe im chor vorlesen, endlich die schüler noch einmal leise für sich lesen; sodann bei geschlossenem buch im chor vortragen, schlieszlich einzelne schüler'. dieselbe vorschrift gilt für quinta (§ 162) und für quarta (§ 257). wir können uns überhaupt nicht mit dem chorsprechen befreunden, jener mechanischen drillerei, welche, abgesehen von andern nachteilen, so leicht zur gedankenlosigkeit führt. für das erlernen von gedichten aber müssen wir sie entschieden verwerfen. dem schüler wird dadurch das interesse am gegenstande geraubt, das, was er zu hause spielend lernt, musz er in der schule mit den andern mechanisch herplappern, sein gröstes vergnügen ist, die mitschüler im schreien zu überbieten, und schlieszlich ist er unsicher, und der lehrer musz ihm doch das gedicht nach hause aufgeben (vgl. § 62). es ist nicht der richtige weg, der überbürdung der schüler mit häuslichen arbeiten auf kosten ihrer geistigen frische und beweglichkeit entgehen zu wollen.

Die darstellung des verf. ist an einigen wenigen stellen schwerfällig und nicht klar genug. roden definiert er § 121 = 'arbeitend

mit der wurzel aus der erde tilgen'. unklar ist die regel über die vorsilbe ge- § 183, noch mehr die über die gemischte conjugation § 182, 3 (vgl. § 101). was soll denn heiszen § 215: 'strichpunkt oder semikolon zur bezeichnung einer längeren pause, als durch komma'?

An druckfehlern, die dem verf. nicht hätten entgehen sollen, haben wir bemerkt: § 50 Josef, § 113 fehlt in der ersten zeile hinter 'mehrere' verschiedene, § 136 pfropfreiszer, § 141 hauste, § 150 anm. Justinius Kerner, § 170 adiicitur, § 173 wahlstadt (richtig § 172 wahlstatt), § 214 silbe (es musz heiszen: zeile), § 259 u. anm. (s. 97) gelöst, § 271 Wilmans (richtig § 5 Wilmanns), § 296 auch (statt euch).

Schlieszlich noch ein wort über die interpunction. der verf. gibt § 282 folgende regel: 'setzung des kommas vor «als» und «noch», z. b.: 'er ist gröszer, als sein bruder'. 'er übertrifft ihn weder an stärke, noch an ausdauer.' demgemäsz schreibt er § 132: 'da gab es weder kampf, noch speise, noch trank'. ähnlich § 149: 'sowohl Fritz, als auch Albert rechnen'. § 223: 'auszerdem verbesserung . . der zu hause, sowie der in der schule angefertigten aufsätze'. § 50: 'die, bei Hopf und Paulsiek angemessen vertretenen, erzählungen' usw.

In allen diesen fällen ist das komma falsch angewendet. wenn, um das letzte beispiel zuerst zu erledigen, das particip attributiv gebraucht und wie ein adjectiv flectiert wird, so kann vor und nach demselben ebenso wenig ein komma stehen wie vor und nach einem adjectiv. für die übrigen fälle gibt den maszstab der beurteilung die behandlung durch 'und' verbundener sätze und satzglieder. wie vor 'und' keine interpunction zulässig ist, auszer wenn es sätze mit verschiedenen subjecten verbindet, ebenso wenig vor sowie (in der abgeblaszten bedeutung = und), zwischen sowohl und als auch (et — et!) und weder und noch (neque — neque!).

Breslau. H. Seidel.

57.

EINIGE ODEN DES HORAZ.

I 1.

Edler, mächt'ger Mäcen, fürstlicher ahnen sprosz,
du mein glänzender schild, der mich beschirmt und schmückt!
nichts reizt manchen so sehr, als mit dem renngespann
aufzuwirbeln den staub; bog er mit glüh'ndem rad
scharf ums ziel und gewann also den ehrenzweig,
o zum himmel empor trägt's, zu den göttern ihn!
dem schlägt höher das herz, wenn des Quiritenschwarms
laune ihn zu den drei staffeln zu heben strebt;

jenem, wenn er gehäuft bis zu der scheune dach,
was auf Libyens korntennen geworfelt wird.
wer die hacke mit lust schwingt auf der väter grund,
beut ihm berge von gold: nie von der scholle weg
wirst du locken den mann, dasz er den Cyprerkiel
durchs myrtoische meer steu're mit zagem mut.
schreckt auf Ikaros' höh' plötzlich den handelsherrn
flutaufwühlender sturm, lobt er der heimatflur
frieden; glücklich an land, bessert er aus des schiffs
schäden — nimmer ja lernt, nimmer entbehrung er!
manchem mundet schon früh Massiker firnewein,
und um mitte des tags schläft er sein räuschchen aus,
bald gelagert ins gras unter dem blütenbaum,
bald, wo leise des quells heiliges wasser rauscht.
dem behagt es im feld, wo zu drommetenschall
hörner gellen, und krieg, müttern ein greuel, dünkt
ihm ein herliches fest; jener, ein jägersmann,
trotzt dem frost und gedenkt nimmer ans zarte weib,
ob die rüden im wald fanden der hinde spur
oder ob in des garns schlingen der keiler brach.
mich erhebt zum Olymp epheu, der dichterstirn
unverwelklicher preis; tief in des kühlen hains
dunkel laden zum reih'n nymphen und satyrn mich,
fern unheiligem schwarm: wenn mit der flöte schmelz
nur Euterpe nicht fehlt, und Polyhymnia
nicht die klänge versagt lesbischen saitenspiels.
reihst du mich in den kranz lyrischer sänger ein,
o dann heb' ich mein haupt hoch zu den sternen auf!

I 5.

Wer ist jetzt der galan, der auf dem rosenpfühl
balsamduftend mit dir, Pyrrha, des minnespiels
pflegt in dämmernder grotte,
dem zulieb du so reizend schlicht
knüpfst dein goldenes haar? ach, wie so bald zerrinnt
glück und treue! so hör' jenen ich klagen schon,
seh' ihn starr auf die plötzlich
sturmverdunkelten fluten schau'n,
der jetzt seligen traum träumet in deinem arm,
stete liebe von dir, liebe für sich allein
hofft, unahnend, wie bald der
wind sich wendet. o wehe, wer
dich Sirene nicht kennt! ich, wie an heil'ger wand
dort die tafel bezeugt, habe, der rettung froh,
meine triefenden kleider
aufgehänget dem meeresgott.

I 8.

Lydia sprich, beim himmel!
soll zu grunde Sybaris geh'n kläglich in deinen netzen,
dasz er so scheu das marsfeld
meidet, er, der früher für nichts achtete staub und hitze?
dasz er im waffenrüst'gen
schwarm der jugend nimmer sich zeigt, keck mit dem stachelzaume
gallische gäule tummelnd?
dasz des Tiber gelbliche flut nimmer umfängt den schwimmer?
dasz er zum salben lieber

blut der natter nähme, denn öl, auch von der wehr die blauen
spuren am arm verblassen,
der mit glanz oft diskus und speer über das ziel hinauswarf?
dasz er versteckt, wie Thetis'
spröszling, lebt, der, als in den staub Ilion sollte sinken,
männlichem schmuck entsagte,
so dem blut'gen kampf zu entgeh'n wider Sarpedons scharen?

I 9.

Sieh freund! wie ragt, in glänzenden schnee gehüllt,
Soraktes gipfel! unter der winterlast
ерächzt der wald, und strom und bäche
liegen in fesseln des frosts gefangen.
verscheuch' die kälte! türme der scheite brand
hoch auf dem herd und volleren stromes lasz
vierjähr'ges gold der reben fließzen
aus dem sabinischen henkelkruge!
fürs andre, glaub' mir! sorgen die götter schon.
sie winken blosz, wenn über den wogenschwall
der stürme ringkampf tobt, und nimmer
regt sich ein blatt an cypress' und esche.
was morgen kommt — o frage doch nicht! gewinn
sei jeder tag dir, den das geschick beschert!
in deines lebens lenz verschmäh' nicht
liebesgenusz und des tanzes freuden!
es bleicht die locke frühe genug, und dann
leb' wohl, o frohsinn! jetzt, in der jugend kraft,
spiel' ball und ring' und find' am abend
pünktlich dich ein zu der schäferstunde!
und schallt verrät'risch aus dem versteck hervor
ein allerliebstes lachen aus mädchenmund:
reisz' ihr ein liebespfand vom arme
oder vom finger — er wehrt dir halb nur!

I 10.

Hermes, redefertiger Atlasenkel,
der die ersten menschen entwand der roheit,
bildend klug durch sprache den geist, den leib durch
adelnde ringkunst,
dich, des groszen Zeus und der götter boten,
sing' ich, der du schufst die gewölbte lyra,
der du alles, was dir beliebt, mit schalkheit
weiszt zu entwenden.
list'ger knab', entführtest du Phöbus' rinder;
als zurück sein donnernder zorn sie heischte,
stahlst du ihm den köcher dazu: da muste
lachen der droher.
ja, vorbei dem stolzen Atridenpaare
durch thessal'sche feuer und feindeswachen
führtest du von Ilions burg den schätze-
tragenden könig.
treibst mit gold'nem stabe den schwarm der schatten,
leitest hin zur seligen au die frommen,
götterliebling du auf Olympus höh'n, wie
unten im Orkus.

I 11.

Ach, so mühe dich nicht! nimmer, fürwahr, deckst du den schleier auf,
der mein ende verhüllt, mädchen, und deins! lasz der Chaldäerzunft
kopfzerbrechenden tand! besser: du beugst unter die schickung dich,
ob uns Juppiter mehr herbste noch schenkt, ob es der letzte, der
jetzt an Tusciens felsklippen die wild tobenden wogen peitscht.
sei kein närrchen, mein kind! kläre den wein! hoffe zu fernes nicht,
denn das leben ist kurz! eh' du gedacht, raubt den genusz die zeit.
pflück' die winkende frucht! heute geniesz'! traue dem 'morgen'
nicht!

I 21.

Auf, jungfräulicher chor, singe Dianens lob!
chor der jünglinge, sing' Phöbus im lockenschmuck,
auch Latona, die hehre,
wert, wie keine, dem höchsten gott!
ihr, lobpreiset die stromliebende göttin, der
bald auf Algidus' höh'n frische des hains behagt,
bald Arkadiens schwarzwald
oder lycischer halden grün!
ihr, nicht kargeres lob spendet dem Tempethal,
Delos auch, der geburtsstätte des herlichen,
dessen schulter der köcher
samt der laute des bruders schmückt!
er wird jegliche not, hunger und pest und krieg,
kraftvoll wenden vom volk, wenden von Caesars haupt
gegen Perser und Britten,
eurem brünstigen fleh'n geneigt.

I 22.

Wer ein schuldlos herz sich bewahrte, Fuskus,
der bedarf nicht maurischer wurfgeschosse,
nicht der bogensehne, noch auch des giftpfeil-
schwangeren köchers,
mag er zieh'n auf glühenden syrtenpfaden,
mag er still durch Kaukasusöden wandern
oder, wo sein bette sich wühlt der märchen-
reiche Hydaspes.
ist doch jüngst ein wolf im Sabinerwalde,
als ein lied vom liebchen ich sang und sorglos
durch die wildnis schweifte, vor mir, dem waffen-
losen, geflohen.
traun, ein untier war's, wie in waldesschluchten
keins das waffenrüstige Daunien heget,
keins in Jubas reich an den dürren brüsten
nähret die wüste.
setz' mich hin auf jene beeisten fluren,
wo vom lenzhauch nimmer ein baum ergrünet,
wo der himmel graut und ein kalter nebel
bleiern sich lagert,
setz' mich hin dicht unter den sonnenwagen,
wo dem menschen wohnlicher sitz versagt ist:
ewig lieb' ich Lalages holdes lachen,
holdes geplauder.

II 15.

Bald gönnt dem pflug nur wenige hufen noch
der reichen bauwut; bald, o Lukrinersee,
wirst klein du sein vor ihren weihern —
und die platane verdrängt den ulmbaum,
den rebenfreund. dann wuchern die veilchen rings
um myrtenhaine, jeglicher wohlgeruch
erfüllt die luft, wo sonst der ölwald
nützliche früchte gebracht dem grundherrn;
dann hält des lorbeers dichtes gezweig die glut
der sonne fern. schlecht hätte dem Romulus
gepasst solch wesen! Cato, glaubt mir,
hätte das bärtige haupt geschüttelt!
klein war des bürgers habe zu jener zeit,
doch grosz das staatsgut: nimmer erbaute man
daheim sich schattenkühle gänge,
mächtige hallen, gen nord gerichtet.
mit torfe nahm man, wo er sich fand, fürlieb,
getreu der satzung, dasz die gemeinde nur
aus ihrem schatze stadt und götter-
tempel bekleide mit fremdem prunkstein.

III 13.

O Bandusiaquell, reinstem krystalle gleich,
süszer spende des weins, duftender blumen wert,
morgen fällt dir ein böcklein,
dem sein sprossend gehörn die stirn
schwellt, als blühten ihm bald kämpfe der eifersucht.
anders kommt es! ich seh' schon, wie mit rotem blut
meiner lustigen herde
sprosz dein kühles geriesel färbt!
dich vermag mit den glutpfeilen der Sirius
nicht zu treffen; dem stier, der sich am pfluge müd
zog, den grasenden lämmern
winkt erquickende rast bei dir.
dich auch preiset dereinst unter den quellen man,
wenn ich singe die felskrönende eiche dort,
der zu füszen dein sprudel
murmelnd aus dem geklüfte quillt.

Bemerkungen.

I 1. v. 10 'was auf Libyens korn|tennen geworfelt wird'. Emil Rosenberg, der meine erste probe einer übersetzung Horazischer oden (beilage zum Emmericher osterprogramm 1880 nr. 374) in der 'philologischen rundschau' (I jahrg. nr. 52) recensiert hat, wird diesen vers (wie I 3, 20 'ihr verrufene vor|klippen der donnerhöh'n!') verurteilen, weil die diärese vernachlässigt sei. allein dieselbe ist nicht vernachlässigt, da sie in die commissur eines zusammengesetzten wortes fällt. ich verweise Rosenberg (der übrigens noch mehr unmotivierte ausstellungen macht) auf Horaz: 'Arcanique fides prodiga per|lucidior vitro' (Carm. I 18, 16) und auf den von ihm mit recht gepriesenen Geibel: 'siegreich Mediens gold|prunkendes heer in den staub' (classisches liederbuch s. 55 u. ö., s. 61 dreimal). Goethe trennt sogar durch versabschnitt: 'umhang und zelt-|artigen schmuck' (Faust II teil 3 act).

I 11. v. 7 dum loquimur ist eine sprichwörtliche redensart (Obbarius), bei deren verdeutschung anschlusz an das volkslied nicht unangemessen sein dürfte: 'kaum gedacht, war der lust ein end' gemacht!'

I 22. ein bekanntes, auch von Cicero (sub II) behandeltes stoisches paradoxon, wonach nichts dem tugendhaften d. h. seiner seele etwas anhaben kann, wird von Horaz in persiflierender weise auf den körper bezogen. 'der tugendhafte' — sagt er — 'hat auch in der gefährlichsten gegend keine waffen nötig. mir z. b. begegnete noch jüngst im Sabinerwalde, wo ich, ein liebeslied im kopf, harmlos einherschlenderte, ein riesiger wolf, und sieh da! er nahm sofort vor mir reiszaus. ich bin überhaupt allerorten gegen jedwede fährlichkeit gepanzert, kann also allerorten ruhig meinem verliebten denken und dichten nachhangen.' — v. 23 musz endlich einmal mit dem 'lächeln' aufgeräumt werden (vgl. Nauck im 'gymnasium' I jahrg. nr. 7); dulce ridentem, dulce loquentem — beides hörbar, beides ein ohrenschmaus.

II 15. v. 17 caespes als baumaterial zu fassen, nicht, wie manche wollen, als rasenplatz zum ausruhen. man vergleiche die stelle bei Seneca Ep. 8 med., in der man eine anspielung auf unsere stelle zu finden versucht sein könnte: 'domus munimentum sit adversus infesta corpori. hanc utrum caespes erexerit an varius lapis gentis alienae, nihil interest.'

(schlusz folgt.)

EMMERICH. FRIEDRICH VAN HOFFS.

58.

BERICHT ÜBER DIE ZWANZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER.

Die 20e jahresversammlung des vereins rheinischer schulmänner tagte am 27 märz d. j. im hansasaale des rathauses zu Köln.

Der vorsitzende, director Jäger (Köln, Friedrich-Wilhelms-gymnasium), eröffnete die versammlung, indem er an den im vorigen jahre verstorbenen prov.-schulrat Landfermann erinnerte und ein bild von dem lebensgange und der art dieses hervorragenden mannes entwarf. er berichtete, dasz L. am 28 august 1800 in Soest geboren wurde, in Göttingen und Heidelberg studierte, darauf vier jahre wegen demagogischer umtriebe in haft gehalten ward, nach seiner freilassung an den gymnasien in Elberfeld, Soest und Duisburg, an letzterem als director, wirkte, danach von 1841—1873 die stelle eines prov.-schulrats in Koblenz bekleidete und schlieszlich den abend seines lebens in Weinheim an der bergstrasze zubrachte, wo er am 17 august 1882 entschlief. sei dieses leben schon äuszerlich betrachtet ein ungewöhnlich reiches zu nennen, so sei es dies ganz besonders deshalb, weil ein mann es durchlebt habe von hohem, idealem sinn und dabei klarem und scharfem verstande, ein mann vor allem von wahrstem, das ganze leben und wirken durchdringendem patriotismus. auf die einzelnen lebensgebiete übergehend, hob redner hervor, wie die tiefgehende wirkung von L.s schulthätigkeit zum guten teil ihre wurzeln gehabt habe in seinem echt deutschen familienleben, das nirgends mehr als in den manigfachen und schweren prüfungen, die ihm auferlegt worden — ein sohn fiel bei Gravelotte —, ein leuchtendes muster gewesen sei. als schulmann und beamter des schulwesens sei L. ein beamter im groszen

stil gewesen, eine überlegene, schon durch die äuszere erscheinung als solche sich kundgebende persönlichkeit, deren hauptstärke darin gelegen habe, dasz er stets bei seinen amtlichen thätigkeiten eine art persönlichen rapports mit dem betreffenden menschen herzustellen gewuszt habe, woher denn eine ungewöhnliche anzahl geflügelter worte rühre, von denen einige angeführt wurden. kurz erörterte der redner die stellung L.s zu den pädagogischen fragen; er wies darauf hin, wie derselbe stets mit besonderem nachdrucke die zeitkrankheit des encyclopädismus bekämpft und als hauptaufgabe des gymnasialunterrichts hervorgehoben habe, dasz er an einigen wenigen groszen gegenständen den sinn für wissenschaftliches erkennen überhaupt schärfen solle. es wurde auch L.s verhältnis zu den religiösen fragen beleuchtet. er sei ein protestantischer christ gewesen von hoher, freier gesinnung und zugleich voll tiefer achtung vor dem geschichtlich gewordenen und der erziehenden macht fester kirchlicher ordnung. den gegensatz der confessionen habe er als einen der reichtümer unseres nationalen lebens betrachtet, als etwas, was die nation vor fäulnis schütze, und diese anschauung habe er im persönlichen verkehr durchaus bethätigt: es sei ihm ernst gewesen mit der idee der unsichtbaren kirche. redner erwähnte noch, dasz L. den wunsch gehegt, seine letzten kräfte dem wiedergewonnenen deutschen reichslande zu widmen, dasz dieser wunsch jedoch nicht in erfüllung gegangen sei. die von der versammlung mit sichtlicher teilnahme angehörte schilderung schlosz mit dem wunsche, dasz der geist des mannes in diesen vereinigungen, die sich seiner steten sympathie und förderung zu erfreuen gehabt, auch fernerhin walten möge. die versammlung ehrte das andenken des verstorbenen durch erheben von ihren sitzen.

Prov.-schulrat Höpfner dankte als nachfolger L.s dem director Jäger für seinen vortrag und forderte die versammlung auf, sich in anerkennung dessen nochmals von ihren sitzen zu erheben, was geschah. nachdem director Jäger für die ihm gewordene anerkennung gedankt und demnächst einige formalien erledigt hatte, hielt director Kiesel (Düsseldorf) den im vorjahre infolge seiner erkrankung ausgefallenen vortrag über das verhältnis der wissenschaftlichen prüfungscommission zu den abiturienten-prüfungscommissionen.

Man müsse sich zunächst den sinn der fraglichen einrichtung vergegenwärtigen. es sei natürlich, dasz die thätigkeit der höhern schulen gerade an derjenigen stelle scharf überwacht werde, wo die ergebnisse ihres wirkens zu tage treten. aus dieser erwägung sei die einrichtung hervorgegangen, dasz die schulaufsichtsbehörde durch eine rein wissenschaftliche körperschaft unterstützt werde, und zwar die nehmliche, welche über die befähigung der lehrer entscheide. immerhin bleibe die schule nur der erstern untergeordnet, die letztere solle nur gutachten an die den schulen vorgesetzte behörde abgeben. dasz sie hierzu competent sei, lasse sich nicht bestreiten; auch sei, um über die leistungen einer schule und die ursachen etwaiger mängel urteilen zu können, in vielen punkten eine vertrautheit mit schulverhältnissen nicht notwendig, und wenn in andern misverständnisse und lücken in der beurteilung vorkämen, sei hierfür die berichtigung und ergänzung der schulbehörde zur hand. die frage nun nach dem zweck und wert dieser gutachten sei dahin zu beantworten, dasz der möglicherweise zu sehr durch persönliche oder örtliche rücksichten bestimmten und deshalb zu nachsichtigen beurteilung seitens der schulbehörde eine rein sachliche beurteilung, selbst auf die gefahr hin, dass sie stellenweise etwas zu scharf werde seitens einer den schulen ferne stehenden körperschaft zur seite bz. gegenüber stehen sollte, wo dann jede bestimmt sei, das zuviel oder zuwenig der andern auszugleichen: so hätten beide körperschafien in ein verhältnis gegenseitiger mäszigung zu treten. dem entsprechend sei auch die form ihres zusammenwirkens geregelt: vorläufige durchsicht der prüfungsprotocolle seitens des prov.-schulcollegiums, dann gutachten der

wissenschaftlichen prüfungscommission, diese sodann, entweder unverändert oder mit den nötig befundenen modificationen, durch die erstere behörde den schulen mitgeteilt. die lehrer nun seien der wissenschaftlichen prüfungscommission dankbar für alles, was sich auf die ermittlung des standpunkts der examinanden beziehe, würden auch keinen einspruch dagegen erheben, wenn hierbei zu sehr ins einzelne eingegangen werde: als eine überschreitung der grenze jedoch müsten sie es ansehen, wenn ein urteil über die zustände einer schule abgegeben werde, zumal ein solches, das seine spitze gegen personen kehre, oder wenn gar die mittel angegeben würden, durch welche den entdeckten mängeln abzuhelfen sei: das sei sache der schulverwaltung. bis zum jahre 1825 hätten in der rheinprovinz die aufsichtsbehörden ihr eigenes, wenn auch wohl unter den einflusse der wissenschaftlichen prüfungscommission entstandenes urteil den schulen übermittelt, seitdem sei die unverkürzte mitteilung der urteile der letztern in gebrauch gekommen: die wirkung davon sei um so weniger eine gute gewesen, als bei diesen urteilen mit der zeit sehr ins einzelne eingegangen worden sei, wogegen die berücksichtigung der wesentlichen momente an vollständigkeit verloren habe. es sei den lehrern nicht zu verdenken, wenn sie nur von der ihnen vorgesetzten behörde gerne unmittelbaren tadel annähmen. allerdings habe eine verfügung des k. prov.-schulcollegiums den durch gewisse äuszerungen der wissenschaftlichen prüfungscommission befremdeten schulmännern eine beruhigung zu gewähren versucht, indem sie dieselben auf ihr eigenes prüfendes urteil verwies. diese verfügung habe jedoch, weil sie nicht blos die handhabung der einrichtung, sondern die einrichtung selbst anzugreifen geschienen, ihren zweck verfehlt, sei zudem auch durch eine ministerielle verfügung reprobiert worden. aus der letztern nun gehe hervor, dasz auch der minister die vom redner gewünschte indirecte mitteilung der von den wissenschaftlichen prüfungscommissionen gemachten bemerkungen vorausgesetzt und gewollt habe. aber auch die commissionen selbst schienen an eine directe mitteilung nicht gedacht zu haben, da sonst manche ihrer urteile gewis ganz anders abgefaszt worden wären. redner erläutert dies an einigen fällen, wo das bemühen, rügen nachdruck zu geben, zu einer sachlich nicht notwendigen schärfe des ausdrucks, und das bemühen, rügen mit hindeutungen auf den grund des gerügten zu begleiten, zu gewagten, der ehre der betroffenen nicht günstigen rückschlüssen geführt habe. gegen solche befremdenden und verletzenden bemerkungen gebe es keinen andern schutz als den, dasz das prov.-schulcollegium sein eignes urteil den schulen zufertige, ohne ihnen von dem anteil, den die wissenschaftliche prüfungscommission daran habe, kunde zu geben.

In der darauf eröffneten debatte stellte sich director Schmitz (Köln, kaiser-Wilhelms-gymnasium) ganz auf den standpunkt des vorredners, indem er den von diesem angeführten beispielen noch einige hinzufügte. Director Jäger erklärte, er nehme die frage nicht allzu dringlich, da die schulbehörde gegen wirkliches und erhebliches unrecht ihren schutz nicht versage; im allgemeinen scheine ihm von den bemerkungen der wissenschaftlichen prüfungscommission zu gelten, was Luther von den apokryphen sage: dasz sie der heiligen schrift nicht gleich zu achten, aber doch gut und nützlich zu lesen seien. prov.-schulrat Höpfner nimmt bezug auf einen vergleich des directors Kiesel, wonach mit der hinzuziehung der wissenschaftlichen prüfungscommissionen eine ähnliche wirkung beabsichtigt worden sei wie diejenige, welche die elektrische beleuchtung auf einer sonst tadellosen fläche hervorbringe: diese auffassung werde wohl der idealen wirkung des instituts nicht ganz gerecht. zwischen schule und schulaufsichtsbehörde bilde sich durch die zahllosen gemeinsamen hindernisse, mit denen beide zu kämpfen hätten, ein verhältnis inniger solidarität; es sei un-

vermeidlich, dasz dabei das niveau der von letzterer geübten controlle etwas heruntergehe; da habe man denn einer rein wissenschaftlichen instanz die aufgabe zugewiesen, dasselbe leise wieder hinaufzuschrauben. neben dieser intensiven wirkung der institution sei aber auch eine extensive bezweckt, sofern die schulaufsichtsbehörde bei der kleinen zahl der schulräte nicht in der lage sei, über die leistungen in sämtlichen prüfungsfächern ein gleichmäszīges licht zu verbreiten, wenn nicht bei einigen die wissenschaftliche prüfungscommission auch ergänzend mit einträte. was nun den kernpunkt der ganzen frage, das verhalten des prov.-schulcollegiums zu den von der wissenschaftlichen prüfungscommission ihm übermittelten urteilen, angehe, so sei er, der redner, sowohl wie sein college Vogt bemüht, zu unterscheiden zwischen den beobachtungen, welche die commission mache, und zwischen den folgerungen, welche sie aus jenen ziehe. diese teile man nur dann den schulen mit, wenn man aus voller überzeugung ihnen beipflichten könne. befinde man sich hierbei schon in einer schwierigen stellung, so sei dies noch viel mehr der fall bei den beobachtungen der commission, besonders deshalb, weil man in dieser sache auch dem minister gegenüberstehe. so lange ein mitglied der wissenschaftlichen prüfungscommission sich sozusagen sachlich verhalte, sei man geneigt, dasselbe sich aussprechen zu lassen; dies hindere aber nicht, dasz in den bestimmten fassungen jener beobachtungen sehr viel ausgelassen und verändert werde, und diese praxis habe sich wohl mit den jahren vervollkommnet, so dasz die mehrzahl der heute vorgebrachten klagen nicht der allernächsten vergangenheit angehören dürfte. aber es müsse doch auch eine art unmittelbarer fühlung zwischen der commission und den schulen bestehen bleiben, auch wenn dabei die empfindlichkeit der lehrer nicht immer geschont werde; höre diese fühlung auf, so werde die commission sich ihrer verantwortlichkeit nur noch wenig bewuszt sein und infolge davon noch viel mehr in die irre gehen. director Kiesel habe in dankenswerter weise auf die gefahr hingewiesen, die das abiturientenexamen in sich berge, dasz nämlich der unterricht in prima eine art dressur auf dasselbe werde. es werde sich hiergegen empfehlen, wenn auch arbeiten von andern classen an die wissenschaftliche prüfungscommission gelangten, vorausgesetzt, dasz ihr für diese fälle ein mit der schule genau vertrautes mitglied, wenn möglich als vorsitzender, beigesellt sei. ein andres mittel sei noch, wenn die schulräte statt abiturientenprüfungen auch einmal versetzungsprüfungen beiwohnten. für die wissenschaftliche prüfungscommission müsse redner noch ein wort einlegen: man möge die aus der natur der verhältnisse flieszenden unvollkommenheiten, die auch dieser institution anhafteten, nicht zu schlimm auffassen und jenen männern die anerkennung zollen, dasz sie es an hingebung nicht haben fehlen lassen. director Bardt (Elberfeld, gymnasium) erklärt sich mit dem ersten teil des vortrages von Kiesel durchaus einverstanden, nicht so mit dem zweiten, der die meinung hervorrufen könne, als würdige man nicht recht, was man der wissenschaftlichen prüfungscommission zu danken habe. die einrichtung, dasz den schulen alle halbe jahre bezeugt werde, dasz sie im groszen und ganzen noch auf der höhe wissenschaftlicher entwicklung ständen, sei so wertvoll, dasz sie durch die vorgekommenen kränkungen, die doch im wesentlichen auf mängel des ausdrucks zurückzuführen seien, nicht in frage gestellt werden dürfe. immerhin sei auch sein wunsch, dasz die anregungen Kiesels nicht ohne einwirkung auf die praxis der commission bleiben möchten.

Die versammlung ging nunmehr an den zweiten gegenstand der tagesordnung: die stellung der schule zum überbürdungsproblem. hierzu waren thesen aufgestellt worden von director Jäger einerseits und von director Münch (Barmen, realgymnasium) andererseits. die thesen des erstern lauteten:

1. dasz diejenigen anstalten, welche für die verantwortungsreichsten lebensstellungen vorbereiten, eine stärkere anspannung der geistigen kräfte verlangen müssen, als alle anderen, sollte selbstverständlich sein.

2. mit dieser notwendigkeit ist die gefahr einer überbürdung der schüler für diese anstalten gegeben und ihnen als pflicht auferlegt, vor dieser gefahr sich zu hüten; ein eigentlicher notstand in dieser hinsicht ist nicht anzuerkennen, ein unmittelbares hereinziehen der ärzte in die angelegenheit unnötig.

3. die aufgabe der wissenschaftlichen vorbereitungsschulen gegenüber jener gefahr läszt sich nicht durch einzelne legislatorische acte — festsetzung eines maximalmaszes der zeit häuslichen arbeitens udgl. — ein für allemal lösen, sondern nur dadurch, dasz man sie im regelmäszigen gang der unterrichts- und erziehungsarbeit selbst beständig im auge behält.

4. die gefahr der überbürdung liegt keineswegs darin, dasz in den centralen fächern, latein, griechisch, mathematik, die ziele zu hoch gesteckt wären, sie liegt vielmehr in dem vielerlei an gedächtnismäszigem wissen in den auszenfächern, geographie, geschichte, naturkunde, deutsch usw.

5. die neuen lehrpläne und das neue abiturientenreglement lassen das bestreben erkennen, diesem vielerlei zu wehren; es ist jedoch zu fürchten, dasz die schmälerung des lateinischen unterrichts (gymnasium) in jenem und der höchst complicierte charakter der mündlichen prüfung in diesem die gefahr der überbürdung vielmehr steigere: namentlich für die beiden obersten classen, wo sie ohnehin am gröszten ist (geschichtsexamen).

6. gegen anregungen und kundgebungen aus nichtfachmännischen kreisen, wie viel irrtum und übertreibung sie auch enthalten, dürfen sich die männer des fachs nicht indifferent und nicht schlechthin ablehnend verhalten.

7. insbesondere sind die bestrebungen, welche sich auf belebung des spiels im freien richten, willkommen zu heiszen. sie können dazu führen, auch den betrieb des turnens wieder naturgemäszer zu gestalten.

8. die schule kann jedoch nicht die aufgabe haben, von amtswegen spielen zu lehren; das spielen darf kein lehrfach werden, wie es das turnen nicht hätte werden sollen.

Die thesen des directors Münch hatten folgenden wortlaut:

1. die höheren schulen haben zweifellos grund, mit aller umsicht und sorgfalt darauf zu achten, dasz durch die art ihres unterrichtsbetriebs die schüler nicht irgendwie stärker belastet werden, als nach den amtlich verordneten lehraufgaben unbedingt erforderlich ist.

2. die (nicht etwa herrschenden, aber naturgemäsz naheliegenden) fehler der unterrichtspraxis, auf deren vermeidung oder überwindung das persönliche bemühen des einzelnen wie das gemeinsame der berufsgenossen hingehn musz, sind etwa die folgenden:

(a. das lehrpensum betreffend:)

1) mangel an der nötigen stofflichen unterscheidung und bescheidung,

2) streben nach bewältigung besonders umfassender gesamtpensa,

3) zeitweilig erhöhte ansprüche zur ausgleichung früherer versäumnisse;

(b. den lehrmodus betreffend:)

4) behandlung der unterrichtsstunde wesentlich als controlle des privatim erarbeiteten,

5) übermüdung und lähmung durch allzugrosze schneidigkeit;

(c. die aufgabenstellung betreffend:)

6) aufgeben von nicht vorher hinlänglich zum verständnis gebrachtem stoffe,

7) stellung von aufgaben, deren tragweite nicht hinlänglich er-

messen ist, namentlich auch von solchen mit zeitraubenden vorarbeiten,

8) stellung zu manigfacher und nicht scharf umrissener aufgaben,

9) stellung von strafaufgaben mehr in entrüstung als erwägung.

3. bei allem streben nach vermeidung derartiger fehlgriffe bleibt infolge der compliciertheit des organismus der h. sch. die nötige begrenzung der forderungen eine beständige und schwierige aufgabe, und die officielle durchschnittszeit der hausarbeit wird am besten etwas niedriger angesetzt als jetzt der fall zu sein pflegt.

4. die beobachtung und berücksichtigung der thatsächlichen eigenschaften und zustände der schülerpersönlichkeiten kann in einem höheren als dem gewöhnlichen masze erfolgen. so ist z. b. zwischen trägheit als symptom der zuchtlosigkeit des willens einerseits und mattigkeit des organismus andrerseits zu unterscheiden; überhaupt aber sollten unzulängliche unterscheidungen (wie von gescheit und dumm, fleiszig und faul) einer sorgfältigeren classificierung weichen. besonderen schwächen gewisser individuen (z. b. im memorieren) kann unbeschadet der gesamtfortschritte der classe wohl rücksicht geschenkt werden.

5. neben dieser gewissermaszen naturgeschichtlichen betrachtung der schüler als grundlage ihrer behandlung wäre gewissen allgemein psychologischen thatsachen mehr als bis jetzt geschieht rechnung zu tragen. solche sind:

(a. die praxis betreffend:)

1) der knabe besitzt als solcher noch nicht die besonnenheit, manigfache arbeiten auf die verfügbare zeit selbständig zu verteilen;

2) er besitzt ebensowenig schon die weisheit, umfassende (wenig reizvolle und schwer controllierbare) repetitionen selbständig durchzuführen;

(b. die organisation betreffend:)

3) zu manigfach auf den geist eindringende eindrücke neutralisieren einander; in anerkennung dieser thatsache sollte die parallelität der unterrichtsfächer neu darauf hin geprüft werden, ob sie nicht (namentlich in mittelklassen) zu weit gehe und ob nicht eine mehr successive gruppierung vorzuziehen sei;

(c. den lehrplan betreffend:)

4) die schon auf den untersten stufen betriebene rein reflectierende erlernung fremder sprachen bringt, weil diesem alter unangemessen, überanstrengung und damit frühe abstumpfung hervor; eine umgestaltung des allgemeinen lehrgangs im sinne gröszerer accommodation an die wirkliche kräfteentwicklung des jugendlichen geistes ist deshalb in ernstliche erwägung zu ziehen.

Der vorgerückten zeit wegen muste man sich auf eine generaldiscussion über beide thesengruppen beschränken. nachdem director Münch einen teil seiner thesen erläutert, entspann sich im anschlusse an die beiden letzten Jägerschen thesen zwischen den anwesenden turnlehrern und turnverständigen eine lebhafte discussion über die vom minister empfohlenen turnspiele und weiterhin über die beste methode des turnunterrichts; dieselbe braucht, weil nicht zum abschlusz gebracht, hier nicht näher verfolgt zu werden. der vorsitzende schlosz die verhandlungen, indem er darauf hinwies, wie beide thesensteller, er selbst und director Münch, sich dahin aussprächen, dasz die gefahr einer überbürdung vorhanden, und dasz dieselbe mithin ein nur durch beständige arbeit und wachsamkeit zu lösendes pädagogisches und didactisches problem bilde; dabei aber müsse betont werden, der boden, von dem aus dieses problem gelöst werden könne, sei kein anderer, als die anerkennung der notwendigkeit, dasz von denen, welche einst den leiten-

den classen der nation angehören wollen, auch ein gröszeres masz geistiger anstrengung gefordert werde.

Damit schloss die versammlung, welche von 11 bis 3 uhr ununterbrochen gedauert hatte. die präsenzliste wies die bis dahin nicht erreichte zahl von 113 teilnehmern auf; etwa 60 derselben vereinigten sich dann noch zu dem gewohnten mittagsmahle im Gürzenich, wo wie immer eine fröhliche, durch die anregungen der vorausgegangenen discussion belebte stimmung herrschte. als ort der nächsten versammlung ist wiederum Köln bestimmt. der ausschusz des vereins ist für das jahr 1883/4 in folgender weise zusammengesetzt: director Schmitz (Köln), vorsitzender; director Kiesel (Düsseldorf), director Jäger (Köln), director Bardt (Elberfeld), oberlehrer Evers (Düsseldorf), director Münch (Barmen), director Schorn (Köln, realgymnasium).

Köln. E. Colas.

(17.)

PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Hahnrieder, prof. oberlehrer am gymn. zu Meseritz, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Hartz, dr., oberlehrer am gymn. zu Bartenstein, an das gymn. zu Altona versetzt.

v. Kluckhohn, dr., prof. am polytechnicum zu München, als ord. prof. an die univ. Göttingen berufen.

Knaake, pfarrer zu Drakenstedt, von der theol. facultät der univ. Halle honoris causa zum doctor der theologie creiert.

Levisseur, oberlehrer am Leibnizgymn. in Berlin, erhielt das prädicat 'professor'.

Lucke, dr., oberlehrer am gymn. in Marienburg, an das gymn. zu Deutsch-Crone versetzt.

Meyer, dr Ernst, rector des realprogymn. in Wollin, zum director des realgymn. in Dortmund ernannt.

v. Morstein, oberlehrer am Wilhelmsgymn. zu Königsberg in Pr., als 'professor' prädiciert.

Rautenberg, prof. oberlehrer am gymn. zu Deutsch-Crone, an das gymn. zu Marienburg versetzt

Volkmann, dr., rector der landesschule Pforta, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Jubiläen.

Am 21 sept. feierte geh. rat prof. dr. phil. et theol. Drobisch, senior der univ. und der philos. facultät zu Leipzig usw., sein sechzigjähriges doctorjubiläum und erhielt derselbe unter zahlreichen andern auszeichnungen aus nähe und ferne das comthurkreuz des k. sächs. verdienstordens.

In ruhestand getreten:

Mayer, Isidor, rector des realprogymn. zu Lüdenscheid, und erhielt derselbe den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Nauck, dr., director des gymn. zu Königsberg i. d. Neumark.

Raabe, oberlehrer am gymn. zu Kulm.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

59.

ÜBER DIE BIBLIOTHECA GOTHANA UND IHRE ERKLÄRUNGSGRUNDSÄTZE IN VERGLEICH MIT DENJENIGEN DER WEIDMANNSCHEN UND TEUBNERSCHEN AUSGABEN.

Zu den beiden seit 30 jahren in unseren höheren schulen, wenigstens denen Norddeutschlands, gebrauchten ausgaben griechischer und römischer classiker mit einleitungen und deutschen anmerkungen, den Weidmannschen und Teubnerschen, sind in den letzten jahren zwei weitere, ausdrücklich für schüler bestimmte ausgaben hinzugekommen, die bibliotheca Gothana im verlage von Perthes in Gotha und Schöninghs ausgaben lateinischer, griechischer und deutscher classiker mit commentar. von der letzteren sammlung liegen erst folgende lateinische und griechische classiker vor: Caesar, bellum Gallicum von Walther, Cicero, reden gegen Catilina von Schultz, Cicero, philosophische schriften, in auswahl, von Tücking, Nepos von Gemss, Homer von Düntzer, Horaz von Düntzer, 7 bücher Livius von Tücking; Ovid metamorphosen von Meuser, Plato, apologie und Kriton von Göbel, Tacitus, Agricola, annalen I u. II, Germania von Tücking, Vergil, Aeneis I—VI von Gebhardi. — Da ein prospect und ein einheitliches programm dieser sammlung nicht herausgegeben ist, auch die verschiedenen ausgaben und bearbeitungen nicht nach einem völlig übereinstimmenden grundsatz gearbeitet zu sein scheinen, abgesehen davon, dasz sie in erster linie für schüler bestimmt sind, so werden die einzelnen ausgaben nicht als einheitliche sammlung, sondern nur bei den einzelnen classikern zum vergleich herangezogen werden.

Von der bibliotheca Gothana liegt uns ein prospect vor, desgleichen von der Weidmannschen sammlung. dieser datiert vom juli 1848, von Moriz Haupt und Hermann Sauppe unterzeichnet. die herausgeber, welche sich leider nur an zwei ausgaben beteiligt haben: Protagoras von Sauppe und metamorphosen von

Haupt und Korn, bedauern freilich, in ungünstiger zeit die ausführung des unternehmens zu beginnen. doch das unternehmen ist von allen seiten anerkannt worden, umfaszt jetzt 113 bände und erstreckt sich auf 36 autoren. Lysias reden von Rauchenstein und Fuhr, Plutarch, ausgewählte biographien I von Sintenis, Hercher und Fuhr, und Demosthenes, Philippische reden von Westermann erschienen zuerst im jahre 1848.

Die ausgabe scheint nach dem prospect nicht für die verwendung in der schule, sondern in erster linie für die gründliche vorbereitung und die privatlectüre bestimmt zu sein.

Im hinblick auf die augenblicklich lauter ertönenden stimmen, man müsse ausgaben mit anmerkungen lediglich für schüler und schulgebrauch anfertigen, verlohnt es sich, auf den prospect dieser ältesten und verbreitetsten sammlung etwas näher einzugehen. — Die mängel früherer ausgaben werden in dieser dahin bestimmt, dasz bald alles erläutert, bald jede variante besprochen wird; bald finden sich lange grammatische erörterungen und überall wiederkehrende lexikalische und synonymische bemerkungen, bald erscheint zur freude der schüler eine übersetzung oder umschreibung, bald eine neckende verweisung auf andere bücher, bald werden bei gewöhnlichen dingen eine menge citate beigefügt, die auf dasselbe beispiel verweisen, bald haben die noten mit ihren vielen zahlen und verweisen das ansehen mathematischer tafeln; und das alles zuweilen noch in schwerfälligem notenlatein.

Diesen falschen grundsätzen stellen Haupt und Sauppe folgende gesichtspunkte gegenüber: varianten werden nicht gegeben. die erklärung gibt das, was jedesmal für den, welcher mit den nötigen vorkenntnissen versehen die verschiedenen werke zu lesen unternimmt, in sprache, gedankenzusammenhang und sachen für das verständnis notwendig zu sein scheint. sie benutzt nicht die gelegenheit sprachliche oder sachliche erörterungen anzubringen, sondern setzt das allgemeine voraus und überläszt dessen erörterung systematischen werken. nur wo eine der stelle eigentümliche schwierigkeit vorliegt oder eine eigenheit des schriftstellers zum vorschein kommt, tritt eine sprachliche bemerkung ein. immer sucht die erklärung den schriftsteller wo möglich aus sich selbst zu erläutern. auch in bezug auf sachen beschränkt sie sich auf die für das verständnis der stelle nötigen andeutungen, weist aber z. b. bei gegenständen der geschichte oder geographie auch auf die abweichenden angaben alter schriftsteller und auf die bestätigenden oder berichtigenden ergebnisse neuer forschungen hin, wo dies, wie bei einem geschichtsschreiber, wesentlich mit zum verständnis desselben gehört. blosze citate werden möglichst vermieden; das wörterbuch wird nie, eine grammatik nur bei schwierigen stellen citiert. parallelstellen werden nur in geringem masze angezogen und, wenn anders woher genommen, vollständig ausgeschrieben. alles wird in gedrängter kürze gegeben; auf polemik läszt sich die erklärung nicht ein. der

erklärung der schriftsteller werden kurze einleitungen über dieselben vorausgeschickt.

Wie weit diese grundsätze nun bei den erklärungen der 36 schulschriftsteller zur durchführung gekommen sind, darüber läszt sich schwer ein allgemein zutreffendes urteil abgeben, da nach der verschiedenheit der schriftsteller, der erklärer und der classen, für welche erklärt wird, sich auch notwendig eine verschiedenheit in der durchführung der principien ergiebt. doch werden wir später an beispielen nachzuweisen suchen, dasz die Weidmannschen ausgaben mehr und mehr zu gelehrten erklärungen der schriftsteller für die lehrer geworden und damit zum teil von den ersten grundsätzen abgewichen sind.

Schon im jahre 1851 erwuchs dem Weidmannschen unternehmen durch die Teubnerschen schulausgaben griechischer und lateinischer classiker mit deutschen erklärenden anmerkungen eine bedeutsame concurrenz. die sammlung begann mit Cornelius Nepos von Siebelis und umfaszt augenblicklich 34 schriftsteller in 145 bänden. — Ein besonderer prospect scheint nicht ausgegeben zu sein, vielmehr erst allmählich bei dem sich steigernden erfolg und den sich mehrenden auflagen eine übereinstimmung unter den verschiedenen erklärern über die zu befolgenden grundsätze sich herausgebildet zu haben. als solche können bezeichnet werden: fernhaltung von textkritik und rein wissenschaftlichen bemerkungen, thunlichste beschränkung in hinweis auf grammatik und lexikon, heranziehung von parallelstellen und citaten wo möglich aus den früheren partien des schriftstellers, einfacher hinweis auf den sachlichen zusammenhang und sachliche erklärung, besonders in bezug auf den mythologischen apparat bei den dichtern; erklärung schwieriger stellen durch umschreibung, nicht durch directe übersetzung. auch in diesen grundsätzen werden sich einige schwankungen bei den verschiedenen erklärungen zeigen, im groszen und ganzen sucht die Teubnersche sammlung die mitte zu halten zwischen philologischer gelehrsamkeit und willkommener übersetzungshilfe für den schüler. die jährlich sich mehrenden auflagen zeigen von der richtigkeit der erlärungsgrundsätze.

Dem vorhandenen bedürfnis scheint jedoch durch die beiden sammlungen von Weidmann und Teubner noch nicht genüge geschehen zu sein, obwohl auch die im verlage von Velhagen u. Klasing einerseits und Schöningh anderseits erscheinenden ausgaben mit erklärenden anmerkungen besonders für schüler eingerichtet sein wollen. wenigstens kündigt ein im oct. v. j. ausgegebener bericht von Perthes in Gotha neue 'schulausgaben griechischer und lateinischer classiker mit deutschen erklärenden anmerkungen (bibliotheca Gothana)' an. dieser bericht lautet im wesentlichen: dem von seiten erfahrener schulmänner mehrfach ausgesprochenen wunsche, es möchten unseren schülern classikerausgaben geboten werden, welche unter verzicht auf gelehrten

apparat und wissenschaftliche nebenzwecke lediglich das bedürfnis und verständnis des schülers berücksichtigen, kommt die unterzeichnete verlagshandlung nunmehr mit einer sammlung von ausgaben entgegen, die nach einem programme bearbeitet sind, welches die grenzen einer schulausgabe wesentlich enger als bisher zieht. die einleitungen zu einem schriftsteller oder einem besonderen werke desselben werden möglichst kurz und knapp gehalten und nur soviel bringen, als zum verständnis des autors oder des bezüglichen werkes unumgänglich nötig ist: alles über diesen ersten zweck hinausgehende beiwerk von excursen und einzeluntersuchungen ist ausgeschlossen. — Der commentar soll den schüler bei seiner häuslichen vorbereitung unterstützen und zu einem vorläufigen verständnis führen; er wird dabei so gehalten werden, dasz weder dem unterrichte vorgegriffen, noch dem schüler die arbeit erspart wird. daher bringen die anmerkungen nur an stellen, welche erfahrungsmäszig schwierigkeiten machen, je nach dem grade derselben, andeutende oder weiterführende hilfe, die im besonderen durch den standpunkt der vorausgesetzten classe und die eigenart des schriftstellers bedingt ist. excursartige noten bleiben aus dem commentar fort. — Parallelstellen werden bei denjenigen autoren, welche in unteren und mittleren classen gelesen werden, zur erklärung in der regel nicht angezogen, aber auch bei den übrigen autoren wird ihre verwendung eine beschränkte sein; wo citate aus anderen schriftstellern zum zwecke der erklärung erforderlich erscheinen, werden dieselben ausgeschrieben angeführt. — Verweise auf eine oder eine anzahl von grammatiken, sowie auf sonstige erklärungsschriften, werden nicht gegeben. — Textkritik ist vom commentar ausgeschlossen; etwa erforderliche ausweise über die textgestaltung werden besonders gedruckt und den lehrern und interessenten von der verlagshandlung zur verfügung gestellt.'

Bis jetzt sind erschienen Demosthenes reden 1r bd.: drei olymthische reden und die erste gegen Philipp von Sörgel, Plato, 1r bd.: apologie und Kriton von Bertram, Sophokles tragödien, 1r bd.: Oedipus auf Kolonos von Sartorius, Xenophons anabasis von Hansen, Hellenika von Zurborg, Caesar de bello Gallico 1—3 von Menge, Cicero pro Roscio von Landgraf und Tusculanen I von Hasper, Livius lib. 21 von Luterbacher, Sallustius von Schmalz, Tacitus annalen 1 u. 2 von Pfitzner, Vergils Aeneide 1—3 von Brosin. von diesen ausgaben sind Demosthenes ausgewählte reden, Caesar, Ciceros Tusculanen und Vergils Aeneide in zwiefacher einrichtung hergestellt: die anmerkungen stehen bei der einen ausgabe unter dem texte, bei der anderen sind sie als besonderes heft beigegeben: ohne frage eine maszregel von pädagogischer bedeutung.

Diese neue ausgabe tritt demnach unter dem ausgesprochenen grundsatz in die öffentlichkeit 'unter verzicht auf gelehrten apparat und wissenschaftliche nebenzwecke lediglich

das bedürfnis und verständnis des schülers zu berücksichtigen', und zwar 'um denselben bei seiner häuslichen vorbereitung zu unterstützen und zu einem vorläufigen verständnis zu führen'; ohne dasz dabei direct ausgesprochen wird, ob diese ausgaben in der schule selbst beim unterricht zu grunde zu legen sind.

Vergleichen wir nun diesen prospect mit dem des Weidmannschen verlags, so ergibt sich eine übereinstimmung in den wesentlichsten punkten, nur will die bibliotheca Gothana bei schwierigeren stellen eine 'andeutende oder weiterführende' (?) hilfe geben, ohne dasz gesagt wird, welcher art die letztere sei. aber wie himmelweit verschieden ist die ausführung!

Exempla docent. um die fundamentale verschiedenheit der erklärung und commentierung in den drei ausgaben zu erkennen, lasse der leser es sich nicht verdrieszen, aus den gelesensten lateinischen schriftstellern Caesar, Livius, Vergil kurze proben aus den deutschen anmerkungen durchzusehen. der eclatante unterschied wird unsere bemerkungen rechtfertigen. doch bemerke ich, dasz ich nicht etwa jagd auf besonders hervorstechende partien gemacht, sondern ad libitum herausgegriffen habe. nur werden nicht gerade aus dem ersten buche eines schriftstellers die stellen entnommen, weil in demselben die erklärungen nach zahl und art noch nicht normal zu sein pflegen.

1) Caesar bell. Gallic. II 17, 4: die landesverteidigung der Nervier: adiuvabat etiam eorum consilium, qui rem deferebant, quod Nervii antiquitus, cum equitatu nihil possent (neque enim ad hoc tempus ei rei student, sed quicquid possunt, pedestribus valent copiis), quo facilius finitimorum equitatum, si praedandi causa ad eos venissent, impedirent, teneris arboribus incisis atque inflexis crebrisque in latitudinem ramis enatis et rubis sentibusque interiectis effecerant, ut instar muri hae sepes munimenta praeberent, quo non modo non intrari, sed ne perspici quidem posset. die stelle bietet, abgesehen von der mitteilung über die eigentümlichkeit der buschpflanzung, für einen tertianer keine bedeutenden schwierigkeiten. — Doch gewährt die Weidmannsche ausgabe von Dittenberger dem schüler nicht die geringste unterstützung. ein citat aus einem classiker der prima kann einem tertianer nichts nutzen, und die bemerkung über die befestigung nützt höchstens dem lehrer. die Weidmannsche ausgabe bringt nur folgende erklärungen: *incidere* = verschneiden, wie Cic. ad Att. IV 2, 5: *qui mihi pinnas inciderant*, *nolunt easdem renasci*. — *quo* = in quae munimenta: I 42, 5. grenzbefestigungen können diese hecken nicht gewesen sein, denn C. marschiert bereits drei tage im lande der Nervier (c. 16, 1). vielmehr war wohl jede einzelne ortschaft mit ihrer umgebung durch eine solche geschützt; so konnte Caesar auf dem marsche und auch unten c. 22, 1 in der schlacht durch sie behindert werden.

Die Teubnersche ausgabe von Dinter gibt zu dem obigen

text folgende anmerkungen: *adiuvabat* hat zum subject *quod* — *effecerant*, daher *quod* wie 7, 55, 10. b. c. 1, 69, 2, zu übers. 'der umstand, dasz'; dieselbe constr. 1, 25, 3. 44, 6 mitte. — *antiquitus* wie c. 4, 1. — *possent* — *possunt* — *valent*, synonyma, vgl. c. 4, 1. 5. 8, 2. 4. 1, 3, 7. 9, 3. 20, 2. 36, 7. — *ad hoc tempus*, vgl. 1, 44, 4 mit beachtung des unterschieds. — *ei rei* s. 3, 12, 3. 4, 2, 6. — *studere* sich sehr kümmern. — *quicquid possunt* kann auch substantivisch übersetzt werden. — *quo facilius* — *impedirent* wie c. 25, 2 a. e. 1, 8, 2. — *venissent*, zum tempus vgl. § 2 g. e. 1, 30, 3. 5, zum numerus c. 11, 3. 4. 1, 2, 1. — *impedirent*, woran, ist aus dem unmittelbar vorhergehenden zu entnehmen; vgl. 1, 7, 4. 28, 5. — *teneris* (zu betonen) — *interiectis*, alles zusammen abl. instr. zu *effecerant; incidere* (nur hier) verschneiden, vgl. Cic. ad Att. 4, 2, 5; an *teneris* — *inflexis*, dessen folge *crebrisque* (vgl. 3, 9, 1 a. e.) — *enatis* (nur hier) ist, schlieszen sich die ebenfalls eine thätigkeit des subj. bezeichnenden abl. abs. *et rubis* — *interiectis* (dazwischen pflanzen; anders zu verstehen c. 22, 1 mitte) eng an. — *instar muri* adiectivisch zu übers.; *instar* (hier acc.) nur noch b. c. 3, 66, 1. — *quo* = in quae wie c. 16, 4; vgl. 1, 42, 5. 51, 3. — *non modo non* — *sed ne* — *quidem* s. 1, 16, 2. — 'durch diese vorkehrungen (res § 5) wurde eine für die reiterei undurchdringliche wand (verhau) gebildet'. für éinen satz 36 verweisungen, darunter 22 auf noch nicht gelesene stellen oder fremde schriftsteller! gewis, das ist überflusz und zum teil unergiebige arbeit für den schüler und fast auch für den lehrer! und doch hat gerade Dinter in der überarbeitung der achten auflage der Doberenzschen ausgabe ausdrücklich bemerkt, dasz die anmerkungen einer durchgreifenden änderung, verbesserung und vervollständigung unterzogen seien; dasz in vielen schulausgaben der schüler vor der masse von anmerkungen sich kaum zurecht finden könne; dasz dafür gerade das festhalten des sachlichen und grammatischen zusammenhanges zu erleichtern sei. — So ist die erkenntnis des richtigen vorhanden; die ausführung freilich bleibt, wie die probe bewies, hinter den versprechungen zurück. hoffen wir auf die besserungen einer neuen auflage. — Wenn aber Dinter weiter verspricht, bestrebt zu sein, eine schulausgabe herzustellen, die auch den bedürfnissen der erwachsenen einigermaszen gerecht werde, so fürchten wir, es werde solches nicht allgemeine billigung finden, denn es ist unmöglich, dem tertianer und dem gebildeten in allen stücken zugleich zu dienen.

Die bibliotheca Gothana (ausgabe von R. Menge) enthält folgenden commentar zu obiger stelle: zu *adiuvabat* (= 'empfahl') ist subject *quod Nervii* . . *effecerant.* wir schieben vor *quod* ein 'der umstand', oder wir sagen: 'folgender umstand', lassen *quod* unübersetzt und gestalten den folgenden satz zu einem hauptsatz. — *nihil posse*] 'schwach sein'. — *neque* . . *enim*] hier 'denn auch nicht'. — *ad hoc tempus*] 'bis jetzt'. — *studere rei*] 'sich kümmern um, wert legen auf . .'. — wenn wir *quicquid possunt* hier übersetzen mit

'ihre ganze stärke', wie musz dann *valens* wiedergehoben werden? — *quo* — *impedirent* gibt die absicht an. — *praedandi causa*] 'in räuberischer absicht'. — *impedere*] 'aufhalten'. — *teneris arboribus incisis*] 'indem sie junge bäume einschnitten, kappten'. — *ramis enatis*] übersetze mit 'äste herauswachsen lieszen'; warum nicht wörtlich? — *intericere*] 'dazwischenpflanzen'. — *instar muri*] zu *munimenta* gehörig, übers. durch ein bloszes adjectiv. — *quo*] ist ortsadverb. — Hier werden wirkliche übersetzungshilfen geboten, zum teil umschreibende, zum teil direct übersetzende. Menge verteidigt seine erklärungsweise in einem vorwort: die erklärung will frei von jeder gelehrsamkeit sein und nur das bieten, was der schüler der tertia etwa bedarf, um sich ordentlich zu präparieren. um dem lehrer nicht vorzugreifen, sind alle erörterungen über grammatische fragen und realien und ebenso alle inhaltsangaben und bemerkungen über den zusammenhang ausgeschlossen. (ein entschieden unrichtiger gesichtspunkt, der auch von anderen herausgebern der bibliotheca z. b. von Luterbacher in der Liviusausgabe durchaus nicht befolgt ist.) die anmerkungen sollen dem schüler weiter nichts als hilfen bieten, welche ihn befähigen, die wort- und satzfügung zu erkennen, den inhalt im einzelnen zu verstehen und eine deutsche übersetzung zu liefern. deshalb ist mit den anmerkungen nicht zu sehr gekargt; dieselben enthalten oft blosz warnungen vor dem falschen, hindeutungen aufs richtige, oft aber auch die ganze deutsche wendung, aber fast stets in der form, dasz der schüler noch zu einiger selbstthätigkeit genötigt wird (?). auch wurde fast nie die wörtliche übersetzung hinzugefügt. (wir denken, die obige probe beweist das gegenteil!) — Motiviert wird diese erklärungsweise damit, dasz die gemeinschaftliche erzeugung einer guten übersetzung in der unterrichtsstunde zwar eine sehr fördernde beschäftigung sei, aber wenig geeignet für tertianer, welche den deutschen sprachschatz noch zu wenig beherschen.

Ich vermute, diese motivierung wird vielen Caesar-erklärern eine verwerfendes kopfschütteln abnötigen. die richtige übersetzung in gutem deutsch soll dem schüler schon bei der präparation ohne die mühe des nachdenkens in den anmerkungen geboten werden und der lehrer in der classe sich im wesentlichen nur mit dem zusammenhang, den realien und der grammatik zu beschäftigen haben?! wir sind der gerade entgegengesetzten ansicht, dasz dem schüler zum leichtern verständnis bemerkungen über zusammenhang und realien in den ausgaben in ausreichender zahl zu geben sind, dasz es aber des lehrers wichtigste aufgabe im classischen unterricht ist, zur klärung und schärfung des denkens, zur erforschung der eigentümlichkeit der fremden und eignen sprache mit der ganzen classe — und besonders in den tertien, wo sich das sprachgefühl zu bilden und der sprachschatz zu weiten beginnt — die rechte wendung und übersetzung zu suchen und herauszufinden. bei der repetition stellt

sich die sache anders; dann gibt der schüler die in der classe gefundene gute übersetzung und deutsche wendung wieder, welche Menge schon bei der präparation vorweg geboten hat.

Die übrige einrichtung der Mengeschen Caesar-erklärung zeigt verständnis für die praktischen bedürfnisse. um ein specialwörterbuch zu verdrängen, sind an passenden stellen mehrere oder sämtliche bei Caesar vorkommenden bedeutungen eines wortes mitgeteilt, aus denen der schüler die passende auszuwählen hat.

Ferner ist dem buch eine anleitung zum übersetzen vorausgeschickt, in der die am häufigsten vorkommenden 'fügungen', namentlich participialconstructionen, in allen möglichen übersetzungen wiedergegeben sind. z. b. puto eum venire: ich glaube, dasz er kommt; ich glaube, er kommt; wie ich glaube, kommt er; ich glaube an sein kommen; nach meiner ansicht kommt er; vermutlich kommt er; er kommt wohl.

Bemerkt wird noch, dasz text und anmerkungen auch gesondert gedruckt sind, so dasz dem schüler die anmerkungen in der classe nicht stets vor augen sind und dasz eine karte von Gallien, ein geographisches register sowie eine kurze einleitung über Caesar und über das römische kriegswesen zu Caesars zeit hinzugefügt ist. namentlich die letztere zeichnet sich durch übersicht und klarheit aus, während die bekannte Kraner-Dittenbergersche abhandlung über das römische kriegswesen allmählich zu einer gelehrten, beleg- und citatenreichen, doch für den tertianer fast wertlosen dissertation geworden ist.

Wenn wir nunmehr zu den ausgaben des Livius übergehen, so wollen wir vorab bemerken, dasz wir keinerlei beruf und lust haben, die hervorragenden, weltbekannten Livius-arbeiten eines Weissenborn, Müller, Wölfflin und anderer zu kritisieren, sondern dasz es uns lediglich darauf ankommt, die practischen forderungen und bedürfnisse guter schulbücher an der hand alter und neuer ausgaben, besonders der bibliotheca Gothana zu prüfen. — Wir nehmen aus dem Livius das gelesenste, 21e buch und aus diesem den schlusz des 31n capitels, welches den anfang der Alpenübersteigung enthält. der text lautet: sedatis Hannibal certaminibus Allobrogum cum iam Alpes peteret, non recta regione iter instituit, sed ad laevam in Tricastinos flexit; inde per extremam oram Vocontiorum agri tendit in Tricorios, haud usquam inpedita via, priusquam ad Druentiam flumen pervenit. is et ipse Alpinus amnis longe omnium Galliae fluminum difficillimus transitu est; nam, cum aquae vim vehat ingentem, non tamen navium patiens est, quia nullis coercitus ripis, pluribus simul neque iisdem alveis fluens, nova semper vada novosque gurgites — et ob eadem pediti quoque incerta via est —, ad hoc saxa glareosa volvens nihil stabile nec tutum ingredienti praebet. et tum forte imbribus auctus ingentem transgredientibus tumultum fecit, cum super cetera trepidatione ipsi sua atque incertis clamoribus turbarentur. die bekannte stelle bietet gelegenheit, dem schüler

die abweichung des Livius vom Polybius anzugeben. die älteste, Weissenborn-Müllersche commentierung geht auch hier mit derselben gründlichkeit und gelehrsamkeit vor, die wir bereits an der Kraner-Dittenbergerschen Caesar-erklärung kennen lernten, und welche von den in dem prospecte von Haupt-Sauppe ausgesprochenen grundsätzen (u. a. 'in bezug auf sachen beschränkt sie sich auf die für das verständnis der stelle nötigen andeutungen') allmählich erheblich abgewichen ist. der commentar citiert zunächst zur erklärung der zwischenstellung des 'Hannibal' vier parallelstellen und weist dann in bezug auf das 'non recta regione, sed ad laevum in Tricastinos' auf die differenz zwischen Livius und Polybius ausführlich hin in einer belehrung, die für den secundaner sicher zu hoch ist. die betreffenden abschnitte aus Polybius werden bei der weiteren darstellung des alpenüberganges fast ganz mitgeteilt, auszerdem werden zu unserer stelle Ammianus Marcellinus, Silius Italicus, Cicero und Strabo citiert und auf Plinius und Ptolemäus, Caesar und Tacitus wird verwiesen. sodann werden einige sprachliche schwierigkeiten oder misverständlichkeiten erklärt: et ipse, difficillimum, vada . . gurgites, pediti, ad hoc, glareosa, et tum, super cetera, incertis. nur bei et ipse und glareosa wird die übersetzung gegeben. ähnliche gelehrte gründlichkeit, welche in ein dem schüler zu empfehlendes hilfsbuch sicher nicht hinein gehört, findet sich in der ganzen Liviusausgabe, und an anderen stellen noch mehr, als an unserer. hier liegt eine abweichung von dem programme und die notwendigkeit einer einschränkung vor.

Die Teubnersche ausgabe von Wölfflin commentiert einfach und sachlich. es ist bekannt, dasz Wölfflin daran festhält, dasz Livius den Polybius direct benutzt habe. er verweist zur erklärung der differenz an dieser stelle auf die weitere quelle des Livius, auf den Coelius. die sprachlichen schwierigkeiten werden in kurzer, treffender weise gelöst, et ipse und glareosa werden wie oben übersetzt durch 'gleichfalls' und 'voll kies'. wir haben eine ausgabe vor uns, der es an gründlichkeit der durcharbeitung nicht fehlt, welche aber zugleich ein förderndes hilfsbuch dem vernünftigen schüler sein kann.

Die bibliotheca Gothana eröffnet ihre Livius-ausgabe mit dem 21n buch. der herausgeber Fr. Luterbacher schickt auszer einer biographie des Livius und einer einleitung zum 21n buch nur ein kurzes vorwort voraus, in dem es heiszt, dasz der schüler in den stand gesetzt werden soll, sich ohne groszen zeitaufwand blosz mit hilfe eines schullexikons (um die übersetzungen zu vertreiben?) hinlänglich auf den unterricht vorzubereiten, ohne dasz jedoch der mündlichen erklärung des lehrers über gebühr vorgegriffen werde. wir finden hier also freilich keine weitere declaration der grundsätze des prospectes und der Mengeschen vorrede, doch sind im wesentlichen dieselben grundsätze der erklärung angewandt. — Zu unserer stelle findet sich gleichfalls ein kurzer hinweis auf die differenz zwischen Livius und Polybius ohne anführung der worte des letzteren und auf

die route nach Livius, ohne freilich den Coelius zu nennen; dann werden übersetzungshilfen gegeben und zum teil recht überflüssige, da sie dem lehrer die schöne arbeit in der stunde selbst nehmen. es wird übersetzt: non recta regione, nicht in gerader richtung; per extremam oram, durch den äuszersten teil, grenzstreifen; tendit, zieht, eilt, marschiert; impedita, beschwerlich; Druentia, Durance (!); et ipse, gleichfalls; neque iisdem, und nicht immer in demselben; pediti quoque, . . auch für einen fuszgänger . .; ad hoc, auszerdem; saxa glareosa, steine voll kiessand und deshalb schlüpfrig; super cetera, abgesehen von allem anderen (die anderen erklärungen begnügten sich mit dem hinweis auf die übereinstimmung mit praeter cetera); incertis clamoribus, durch ungewisse, unverständliche rufe. das sind sicherlich der hilfen zu viel; dem schüler wird das nachdenken erspart, ohne dasz sein 'deutscher sprachschatz' bereichert wird.

Die Schöninghsche ausgabe von C. Tücking hält etwa die mitte zwischen der Teubnerschen und Perthesschen. die andeutungen über den zusammenhang und fortschritt sind häufig, die sachlichen bemerkungen knapp, andere schriftsteller oder stellen werden selten citiert, einige erklärungen und übersetzungen werden gegeben, auf paragraphen der grammatik wird verwiesen und in bezug auf den inhalt öfter auf Mommsen. die ausgabe will der schule und den schülern dienen und erreicht ihren zweck.

Wenden wir uns zu dem letzten classiker, den wir in den bereich unserer betrachtung ziehen wollten, zu Vergils Aeneide. die Weidmannsche ausgabe von Ladewig-Schaper zeigt die bekannten eigentümlichkeiten und vorzüge der sammlung. ein besonderes vorwort über die erklärungsgrundsätze fehlt; auf den zusammenhang und fortschritt der epischen erzählung wird genügend hingewiesen, grammatische und lexikalische anmerkungen findet man nicht, dagegen häufige verweisungen auf andere, auch nicht gelesene schriftsteller, schwierigere stellen werden erklärt, blosze übersetzungen einzelner ausdrücke und wendungen werden selten gegeben, wohl aber historische, mythologische, geographische erklärungen in genügender weise, — mit einem wort, die Weidmannsche ausgabe, an der die exacte kritische arbeit aller orten zu spüren ist, beschränkt sich auf das notwendigste.

Die Teubnersche ausgabe von K. Kappes erläutert im vorwort die erklärungsgrundsätze. das wichtigste daraus teilen wir mit: die schulausgabe eines classikers wird sich in erster linie zur aufgabe machen müssen, behufs des erfassens und eindringens in den geist des altertums eine umfänglichere lectüre zu erleichtern, ohne der bequemlichkeit und oberflächlichkeit vorschub zu leisten. es ist daher in den anmerkungen der standpunkt des schülers festgehalten und alles das beiseite gelassen worden, was einerseits über den schulgrad, auf welchem Vergil gelesen wird, hinausgeht, anderseits die selbstthätigkeit des schülers bei der vorbereitung und wiederholung nicht wirklich fördert oder dem lebendigen unterricht vor-

greifen könnte. denn diesem fällt, auch wenn der schüler einen erläuterten text zu seiner vorbereitung benützt, doch immer die hauptaufgabe zu. nur wird er, eine richtige benutzung einer solchen schulausgabe vorausgesetzt, nicht nötig haben, auf kosten eines raschern fortschreitens in der lectüre sich bei dingen aufzuhalten, die der schüler als klar schon mit in die schule bringen kann. verweisungen, welche sich auf stellen innerhalb desselben buchs beziehen, sollen dazu dienen, schon bei der vorbereitung die nötige geläufigkeit und sicherheit zu ermöglichen; andere sind beigefügt, nur um wiederholungen zu vermeiden. verweisungen auf nicht gelesenes oder gar andere, als dem schüler geläufige classiker bleiben erfahrungsgemäsz bei der häuslichen arbeit des schülers unbeachtet. besonderes gewicht wird auf das verständnis der dichterischen auffassung, composition und darstellung gelegt werden müssen, natürlich immer in den grenzen, welche durch die vorauszusetzende vorbereitung der vorhergehenden curse gezogen sind.' — Das sind vernünftige gesichtspunkte, welche dem lehrer geben, was des lehrers ist, und dem schüler, was des schülers ist. und nach diesen principien ist in der that bei der erklärung verfahren. der zusammenhang wird aufgedeckt, die mythologischen und geographischen namen und beziehungen werden ausreichend erklärt, damit der schüler nicht beim präparieren vollständig im dunkeln tappt, verweise und citate finden sich weniger, desgleichen blosze übersetzungen, erklärungen sprachlicher und sachlicher schwierigkeiten dagegen überall, wo es not thut. es ist eine ausgabe, die man dem schüler in die hand geben kann fürs haus und auch für die schule.

Bevor wir in die besprechung der Aeneis-erklärung von Brosin in der bibliotheca Gothana übergehen, müssen wir die vor zwei jahren von Gebhardi bei Schöningh herausgegebene erklärung erwähnen, zumal da Gebhardi in einer ausführlichen widmung des buches an Nauck und Brosin seine erklärungsgrundsätze entwickelt, welche eigenartig sind und in manchen punkten den Brosinschen zum vorbild gedient zu haben scheinen. Gebhardi will eine arbeit liefern, welche für den schulgebrauch der deutschen secundaner auschlieszlich bestimmt ist. deshalb musz der text von allen anstöszen möglichst befreit, und die lesarten, wenn nötig, unter den text gesetzt werden. um dem jugendlichen auge ruhe- und merkpunkte zu bieten, sind zahlreiche verschiedenheiten des druckes angewendet worden, z. b. bei reden, besonders wichtigen oder interessanten stellen. häufig sind quantitätszeichen als warnende merkzeichen über vocale gesetzt, z. b. nōn dŭbĭto quīn, quĭbus, ŏdium, sĭmĭlis. (es ist darin für einen secundaner des guten zu viel gethan.) zur einsicht in die architektonik jedes buches ist der text nach dem triadenprincip disponiert und mit passenden kurzen überschriften versehen worden. (wir fürchten, dasz einige male, dem princip zu liebe, dem inhalt gewalt angethan ist.) die erklärenden anmerkungen sind so gehalten, dasz sie des schülers

nachdenken erregen und sein interesse erwecken, deswegen ist von der erläuternden parallelisierung mit stellen aus deutschen gedichten voller gebrauch gemacht, auch auf Tasso, Ariost und Camões ist hingewiesen. dem citatenunfug (!) mit stellen aus alten autoren ist keine rechnung getragen, einige parallelstellen sind wortgetreu abgedruckt. vorarbeiter und mitforscher, auch den Servius, hat der herausgeber stets mitsprechen lassen, damit auch sie von dem schüler kennen gelernt werden. (doch dasz ein secundaner bei der Vergil-erklärung zugleich die kurze vita von männern wie Peerlkamp, Preller, Plew, Schoemann, Forbiger, Seemann, Nauck u. a. mit angabe des hauptwerkes mit in den kauf bekommt, das geht entschieden doch zu weit.) winke für eine sinngemäsze und geschmackvolle übersetzung zu geben, ist als hauptaufgabe betrachtet. auf darstellungen der bildenden kunst ist häufig hingewiesen. am schlusse jedes buches sind einige repetitionsfragen gestellt. eine einleitung über den autor und sein werk wird vorausgeschickt.

Das sind vielerlei gesichtspunkte, und zum teil ohne frage berechtigte. Gebhardi will die gemüts-, herzens- und geschmacksbildung nicht über den verstandesoperationen verabsäumen; wer wollte das nicht billigen! aber es wird des guten doch häufig zu viel gethan. die erklärung zum anfang des vierten buches lautet: 'die episode von des helden liebesbund mit der königin Dido und dessen tragischem ende. erster hauptteil: liebesleid und liebesglück: wir sehen im ersten abschnitt (1—89) die immer mehr sich steigernden qualen der liebeswunden königin, für die im zweiten (90—128) durch göttliche vermittlung eine aussicht auf abhilfe sichtbar wird; diese tritt im dritten (129—172) ein durch den liebesbund, den der held mit der liebenden gegen den willen des *fatum* knüpft. — Erster abschnitt: die liebeskranke königin (1—89). ohne frage ist das vierte buch der Aeneide das vollendetste, was des dichters muse geschaffen hat; es liefert uns den besten maszstab für sein dichterisches wollen und können. es zeigt uns, was er zu leisten im stande war, ungefesselt und unbewegt durch äuszere rücksichten. es beweist das dramatische talent des groszen epikers. es gehört zu dem groszartigsten, was die poesie aller zeiten und aller völker geschaffen hat. in dieser erkenntnis hat es auch Schiller in wohllautenden, groszartigen stanzen nachgebildet. — 1. Dido tritt nun in den mittelpunkt, die vorigen beiden bücher drehten sich ausschlieszlich um die person des helden. — Die verse des eingangs sind mit höchster dichterischer kunst gebildet, was wortstellung, wohllaut und tonmalerei bezeugt.' — Zu den folgenden worten werden zur erklärung stellen aus Faust und Egmont citiert:

meine ruh ist hin,
mein herz ist schwer;
ich finde sie nimmer
und nimmermehr.

und 'langen und bangen in schwebender pein', wobei noch Brosin corrigiert wird, weil er 'hangen' gesagt hat, — und das alles in einer schulausgabe, die 'ausschlieszlich für secundaner bestimmt ist'. — Werden jedoch in einer folgenden auflage die allzu üppigen reiser beschnitten, so kann man sich die anderweitigen anmerkungen, erklärungen und übersetzungen schon gefallen lassen und den commentar dem schüler für das haus empfehlen, aber nicht für die schule.

Was Gebhardi neues und zum teil nachahmenswertes bot, das hat Brosin zwei jahre später für die bibliotheca Gothana noch einmal in etwas anderer weise bearbeiten zu müssen geglaubt. über die leitenden grundsätze spricht er sich in dem vorwort ausführlich aus: 'bei der vorliegenden einzig und allein für schüler bestimmten ausgabe der Aeneis war es mein hauptzweck, diese bei ihrer häuslichen vorbereitung genügend und in angemessener weise zu unterstützen. ich versetzte mich in die lage eines schülers mittlerer begabung, der, ohne andere hilfsmittel als das eines brauchbaren schulhandwörterbuchs, den ernsten willen hat, seine aufgabe durch ehrliche eigne arbeit möglichst gut zu lösen, und suchte ihm da, wo seine kraft nicht ausreicht, über die zahlreichen schwierigkeiten hinwegzuhelfen, welche die Virgillectüre dem jugendlichen leser bereitet. — Unterstützung bedarf er nach meiner auf langjährige erfahrung gestützten überzeugung vor allem durch vielfache hinweise auf eine treffende und correcte übertragung des dichters in die muttersprache. überall, wo ich annehmen zu dürfen glaube, dasz ihn eignes nachdenken und die verständige benutzung seines handwörterbuchs zu einer solchen befähigt, überlasse ich ihm die mühe und die darauf beruhende freude des eignen findens; wo nicht, springe ich ihm durch warnung vor falschem, anleitende winke und nötigenfalls durch darreichung einer geeigneten übersetzung bei. — Den stetigen gewissenhaften gebrauch des handlexikons verlange ich von dem schüler auch nach seiten des sachlichen. was er hier finden kann, übergehe ich daher grundsätzlich. dahin rechne ich die notwendigen nachweise über mythologische und antiquarische namen und gegenstände. — Was über denjenigen grad des verständnisses hinausgeht, welches schon von einer gewissen präparation zu verlangen ist, überlasse ich dem lebendigen worte des lehrers. ihm verbleibe unverkürzt die schöne aufgabe, ein tieferes verständnis des gelesenen zu vermitteln und die lectüre für geist, herz und gemüt möglichst fruchtbar zu machen; ihm soll kein commentar vorgreifen in der belehrung über die kunst des dichters, in eingehenderen aufschlüssen über historisches, mythologisches und antiquarisches, über metrum und rhythmus, wie in der hinweisung auf darstellungen der bildenden kunst; er übe seine schüler in zusammenfassenden inhaltsangaben kürzerer und längerer abschnitte und orientiere sie über den zusammenhang gröszerer partieen. von alle dem ist in meinem commentar nichts

zu finden.' — Häufig werden parallelstellen angeführt, namentlich aus Schiller, Shakespeare und Homer. bei verweisungen werden nur die gelesenen bücher berücksichtigt, eine sicherlich treffliche einrichtung.

An den schlusz des bandes (buch 1—3) sind allgemeine bemerkungen gestellt über den sprachgebrauch des Vergil (oder Virgil, wie Brosin deutsch schreibt, lateinisch Vergilius!). jene zerfallen in drei teile: zur grammatik, zur wortkunde und übersetzung, zur poetik und enthalten alles, was bei der behandlung des dichters der schüler an der hand des lehrers lernen kann und soll. noch in dem dritten buche, nachdem also die beiden ersten schon gelesen und erklärt sind, sind die 66 nummern dieser allgemeinen bemerkungen weit über 300 mal citiert, also fast in jedem zweiten verse! und welche bemerkungen! schüler, die auszerdem schon zwei jahre lang den Ovid gelesen haben, sollten an der hand eines tüchtigen lehrers doch folgende regel (bemerkung nr. 40) bereits kennen gelernt haben: sehr oft ist im deutschen das im lateinischen weit häufiger entbehrliche possessiv-pronomen hinzuzufügen. diese bemerkung wird im dritten buch 26 mal herangezogen. auf eine andere bemerkung (nr. 23) dasz z. b. rabies Scyllaea nicht scylläische wut zu übersetzen ist, sondern durch ein substantiv, wird im dritten buch 23 mal verwiesen. die bemerkungen enthalten viel richtiges und nützliches, aber sie nehmen dem lehrer jede sprachliche arbeit mit den schülern fort, oder werden vom schüler gar nicht mehr nachgeschlagen.

Der lehrer ferner, so sagt wenigstens das vorwort, soll die lectüre für geist, herz und gemüt möglichst fruchtbar machen, und doch nimmt ihm der commentar auch hier alles weg. parallelstellen aus Homer, Schiller, Shakespeare (deutsch und englisch), Goethe, Klopstock, Voss, Lessing, L. Brachmann, W. Müller, Hauff, Kleist, Platen u. a. werden fast auf jeder seite herangezogen, und der lehrer braucht sie nur möglichst geistreich nachzusprechen. dazu werden alle möglichen erklärer und übersetzer zur text-erklärung ausgeschrieben, so Benoist mit besonderer vorliebe und langen französischen citaten, ferner Thiel, Jordan, Ladewig, Gebhardi, Hertzfeldt, auch auf Go. wird verwiesen, schon im ersten buch v. 19, ohne dasz gesagt wird, wer derselbe sei; vielleicht Gossrau, dem das buch gewidmet ist? neben diesen anmerkungen finden sich andere in groszer zahl; fast jeder vers wird mindestens nach einer wendung hin erklärt und übersetzt, so dasz bei gleichem format ein buch Vergil mit den erklärungen von Brosin den platz von zwei bei Teubner oder Weidmann einnimmt.

Was wir dagegen suchen, finden wir nicht: mythologisch-geographische aufschlüsse und inhaltsangaben, die werden dem lehrer allein überlassen; dagegen die andere arbeit, das denken zu schärfen, den sprachschatz zu erweitern, auf dichterische schönheiten und eigentümlichkeiten hinzuweisen, das alles wird ihm durch den

commentar, der den schüler jeglichen nachdenkens überhebt, genommen. für autodidakten ist die ausgabe brauchbar, nicht für secundaner unter der hand eines tüchtigen lehrers.

Doch wollen wir nicht unterlassen zu bemerken, dasz die gegebenen erklärungen und übersetzungen meistens treffend und wohl zu verwerten sind, wäre nur nicht die hälfte überflüssig, weil sie der erklärung des lehrers gebührt; was aber zu viel ist, ist von übel.

Und so fassen wir unser urtheil über die bibliotheca Gothana, welches wir an der hand der drei ausgaben des Caesar, Livius und Vergil gewonnen und erwiesen haben, dahin zusammen, dasz wohl der gesichtspunkt, ausgaben nur für schüler zu schaffen, zu billigen ist, dasz auch manche neue einrichtungen durchaus praktisch und nachahmenswert sind, dasz aber die jetzt vorliegenden ausgaben, wenigstens die des Caesar und Vergil für verfehlt zu erachten sind, weil sie an erklärungen und directen übersetzungen viel zu viel bringen und dem lehrer die beste, erfolgreichste arbeit vorweg nehmen.

HANNOVER. K. WALD. MEYER.

(47.)

BEMERKUNGEN ÜBER DEN SOGENANNTEN KUNSTUNTERRICHT* AUF GYMNASIEN.

(schlusz.)

Alle classen müssen durch solche bilder, welche der geschichte und geographie und der lectüre dienen können, ausgeschmückt sein und zwar beständig etwa durch Langlsche und v. d. Launitzsche tafeln, vorübergehend auch durch abwechselnde Mengesche photographien. um vorerst bei der lectüre zu bleiben, 'durch welche wir weit mehr erreichen werden, wenn wir die erklärung der alten schriftsteller in höherem grade, als es bisher der fall war, durch anschauungsmittel der verschiedensten art beleben' (C. Knaut 'der lateinische unterricht in der gymnasialprima', zs. f. d. g. w. 1883 s. 82—84), wir könnten zur verteilung auf die einzelnen classen, um ein beispiel zu geben, etwa folgende Launitzsche tafeln empfehlen: auf prima tafel I und II griechisches theater, VII tragische maske, II komiker, XII a und b Symposion und Triclinium; auf secunda tafel V griechischer

* inzwischen hat B. Lupus in der zeitschrift 'gymnasium' 1883 nr. 7 und 8 einen aufsatz 'die bildende kunst und unsere höheren schulen' veröffentlicht. wenngleich, wie das thema schon besagt, der kunstunterricht im engern sinne und nicht wie von uns im weitesten sinne auch die realien im öffentlichen, privaten und kriegswesen umfassend genommen worden ist, so freut sich referent doch in den allgemeinen gesichtspunkten in voller übereinstimmung mit dem verfasser sich zu wissen, auch sonst mancherlei berührungspunkte mit ihm zu haben.

tempel, XVII—XIX akropolis von Athen, XV palästra und thermen; auf tertia tafel IX römische soldaten; auf quarta tafel VIII hoplit, X barbar, XI togatus. für die Herodotlectüre, 2s buch, könnten von den Langlschen bildern einige der ägyptischen, nr. 1—6, in secunda aufgehängt, überhaupt auch unter den 19 nummern griechischer und römischer denkmäler eine auswahl getroffen werden. doch halte man masz im ausschmücken der zimmer, oder lasse je nach bedürfnis die bilder wechseln, damit noch raum bleibe für neuere kunstschöpfungen (Langl umfaszt allein 61 nummern für alle zeiten der geschichte), vor allem für charakteristische porträts von männern der geschichte und litteratur des eignen volkes! ferner müssen in allen classen Kiepertsche wandtafeln der alten welt zum gebrauch bei der lectüre stets zur stelle sein, resp. wo es nötig ist, specialkarten von Gallien mit Britannien, Germanien, Spanien, von den verschiedenen teilen Asiens, von Africa, namentlich Ägypten. für die Homerstunde wäre eine karte der Homerischen welt und der trojanischen landschaft zu wünschen.

In den händen der tertianer müssen die nach Göler, Rüstow und Napoleon III hergestellten karten von Albert von Kampen (descriptiones nobilissimorum apud classicos locorum, unseres wissens erst für Caesar bell. gall. erschienen), die eine reihe von realien und situationsplänen enthalten, sich befinden. der atlas zu Caesar von Meyer-Koch scheint wegen der winzigkeit der karten und des mangels der farbenunterscheidung weniger empfehlenswert, wiewohl er inhaltlich sehr zu loben ist; auch die griechischen und römischen kriegsaltertümer von H. Rheinhard mit vorwort von Roth können wir nicht aus vollem herzen empfehlen, so wenig wie dessen album des classischen altertums, welches auch in zweiter auflage noch sehr verbesserungsfähig und bedürftig ist. die hauptsache indes wird dem lehrer zufallen, der, auch ohne ein perfecter zeichner zu sein, sich leicht die fähigkeit erwerben kann und musz, auf der tafel der classe terrain-, schlachten- und lagerpläne und dergleichen nach den vorhandenen vorbildern mit wenigen strichen vor den augen der möglichst mitzeichnenden schüler entstehen zu lassen. diese thätigkeit des lehrers wird für keine lectüre, zumal der historischen autoren, ganz zu entbehren sein; selbst vater Homer bedarf zuweilen ihrer, und es kann ja nicht schwer sein, etwa nach den grundrissen bei Retzlaff, vorschule zu Homer, das Homerische haus und schiff, die ringeinteilung auf dem Achilleischen schilde u. dgl. zu skizzieren. modelle von wurf- und schleudermaschinen und andern realien werden von vielen verworfen, weshalb ist nicht recht klar; auch ohne dasz sie völlig wahrheitsgetreu sind, können sie die anschauung fördern. hier und da fertigen schüler nach anleitung des lehrers modelle an, und eine Rheinbrücke nach Caesar findet sich wohl als werk eines tertianers überall vor. die Müllerschen bleisoldaten (nebenbei gesagt sehr teuer!) gehören, zumal ihrer kleinheit wegen, mit recht weit eher in die 'spiel- als in die schul-

stube' (vgl. 24). für Xenophon wird man auf den unterschied der griechischen von der persischen bewaffnung aufmerksam zu machen haben. zeichnungen der schlachtordnungen, der phalanx usw. werden auch hier überall geboten erscheinen.

Ziemssen (8 s. 8) schwärmt für illustrierte classikerausgaben, 'archäologische bilderbücher'. darstellungen nach originalen auf vasen, gemmen usw., wie er sie wünscht, würden dem schüler zum grösten teil unverständlich bleiben, da ihre betrachtung archäologische kenntnis voraussetzt; ein eindringen in den sprachlichen zusammenhang werden sie meist nicht fördern. einer einführung solcher doch erst zu beschaffenden classikerausgaben würde auch der hohe preis noch als hindernis in den weg sich stellen. wer geld und neigung hat, mag sich bücher wie den mit 465 antiken gezierten Milmanschen Horaz (London 1850) anschaffen oder Platons Symposium von Otto Jahn mit 4 bildern (Bonn 1864), wenn letzteres überhaupt noch auf gymnasien tractiert wird. die anschaffung des illustrierten wörterbuches zu den Homerischen gedichten von Georg Autenrieth (Leipzig, B. G. Teubner) kann man getrost empfehlen, wenn auch Kammer (Bursians jahresber. 1877 s. 126) die bilder als unnötige zugabe für nicht viel mehr als für spielerei erachtet und Engelmann (zs. f. d. g. w. 1874 s. 625) in ihnen ein bloszes zerstreuungsmittel erkennt: wird kunstverständnis im unterricht geweckt, so werden solche und ähnliche bücher einigen nutzen zu stiften sicherlich nicht verfehlen. beilagen wie von Rehdantz zu Xenophon, von Rheinhard zu Caesar (vor dessen text und erklärung vielfach gewarnt worden ist) sind durchaus willkommen.

Über illustrationen zu classikern, namentlich moderne, ist schon die andeutung gegeben worden, dasz für unsere zwecke wenig von ihnen zu halten sei. ergreifende scenen bei dichtern mag man immerhin zum vorzeigen bildlicher darstellungen benutzen: so wird z. b. im Ovid die Niobidengruppe, im Vergil die Laokoongruppe, auch zur vorbereitung auf Lessings Laokoon in prima, gelegenheit dazu bieten, resp. gleichzeitig zu kürzeren oder längeren excursen über kunst, am besten aber erst nach vollendeter lectüre der betreffenden abschnitte. noch mehr als Genellis umrisse zu Homer sind die von Flaxmann wegen ihrer allgemeinen verständlichkeit und wegen der durch sorgfältiges studium der antike hervorgebrachten feinheit und schönheit in der form es wert, den schülern gezeigt zu werden, ingleichen Cornelius zerstörung Trojas und Prellers Odysseelandschaften, letztere wenn sie in gröszeren farbigen nachbildungen zu beschaffen sind. auch landschaftliche bilder, wie sie die Langlsche sammlung in der zweiten auflage, in ölfarbendruck und sepiamanier ausgeführt, ungleich schöner als in der ersten und P. de Granges in den photographischen landschaften Griechenlands bietet, sind höchst erwünscht, lassen sie doch den schüler ahnen, in welcher naturumgebung das antike leben sich vollzogen und wie gerade sie so herliche blüten der kunst und poesie hervor-

zaubern konnte. die feinsinnigen Lachmannschen zeichnungen zu Sophokles haben leider zu geringen anschlusz an die antike und, daher zu freisinnig, werden sie der auffassung des tragikers nicht sonderlich nützen.

Man hat für quarta, wo die lectüre mit Cornelius Nepos den anfang macht, das vorzeigen von porträts befürwortet. wir halten es für richtiger, solche erst in den oberen classen zur anschauung gelangen zu lassen, wo schon eher gefühl für gesichtsausdruck vorhanden sein wird, und da mögen Homer, Herodot, Sophokles, Sokrates, Plato, Thukydides, Perikles, Caesar, Cicero, Augustus und was sonst an charakterköpfen, sei es von statuen, sei es von büsten, ob verbürgt oder nicht, wenn nur charakteristisch und wirksam, aufzutreiben ist, vorgelegt werden. auf der untern und mittlern gymnasialstufe werden sicherlich bilder, welche gewandung, brwaffnung und dergleichen realien des antiken lebens erklären, mehr anziehungskraft haben.

Die götter- und heroengestalten werden passend bei der dichterlectüre nach Conze veranschaulicht. die nacktheit hat wohl manches bedenken wachgerufen, indes darf man auch nicht zu rigoros verfahren und um des rein menschlichen willen, was den herlichen gebilden antiker götter und heroen anhaftet, die hauptsächlichsten typen derselben der jugend nicht vorenthalten. vorsicht freilich ist geboten: man wird einer καλλίπυγος z. b. entraten können und bilder bei Conze LXIX Hermes 1 und 2, LXXVII Priapos 1 nicht zeigen dürfen. der richtige tact und das zartgefühl des lehrers wird hier böses zu verhüten wissen.

Nach und nach musz der schüler in Athen und Rom heimisch werden, auch die umgebung beider hauptstädte genau kennen lernen: tempelbau, säulenordnung, akropolis, Parthenon, Erechtheion, propyläen, Theseion, pnyx; forum, capitol, circus, triumphbogen, thermen, colosseum; hafeneinrichtung, schiffsbau, hausbau, kleidung, mahlzeit, schreib-, brief- und bücherwesen, weinbereitung, gefäsze und manches andere musz im geiste des schülers bestimmte gestalt annehmen, so dasz der lectüre keine schwierigkeit bei solchen punkten erwächst.

An Ciceros IV Verrine und Lessings Laokoon kann eine maszvolle übersicht der kunstgeschichte, resp. eine repetition dessen, was die lectüre zu erwähnen bis dahin veranlassung gegeben und der geschichtsunterricht mit sich geführt hat, sich anschlieszen: dabei hüte man sich stets vor einer bloszen nomenclatur von künstlern und ihren werken, sondern führe die kunstproducte in musterabbildungen immer aufs neue vor. thöricht wäre es hier, genaue beschreibungen von werken zu geben, deren sinnliches anschauen zu bewirken man nicht in der lage ist.

Doch wir wollen uns nicht in einzelheiten verlieren: neigung und studien der verschiedenen lehrer und der jedesmalige vorrat von anschauungsmitteln wird verschiedene wege nach demselben

ziele führen lassen. unter den hierfür bisher geschaffenen und uns bekannten hilfsmitteln sind sehr viele gut zu verwerten, aber viele noch sunt in votis!

Eins haben wir bei der lectüre öfters vermiszt, das sind naturgeschichtliche abbildungen: pflanzen, bäume und tiere der alten welt, um die man oft in verlegenheit ist, da die alten namen leicht die verschiedenartigsten deutungen und übersetzungen gestatten: wir wünschten etwa zu Victor Hehns buchs 'culturpflanzen und haustiere' brauchbare illustrationen.

Wir haben bisher in allgemeinen umrissen anzudeuten versucht, wo in der antiken lectüre der sogenannte kunstunterricht, d. h., um es nochmals zu betonen, die alles antike leben durch anschauungsmittel aus dem gebiete der kunst im engern sinne sowohl als aus dem der realien und antiquitäten illustrierende lehrmethode berücksichtigt werden könnte. es bleibt nun noch übrig zu erläutern, wo im unterricht alle fäden dieses kunstunterrichts, der schon vor der lectüre von sexta aufwärts allmählich sich aufzubauen beginnen musz, zusammentreffen und zu einem gewissen, vom schüler mit bewustsein erfaszten ganzen sich verweben lassen, von dem aus das gebiet der kunst überhaupt, der antiken, mittelalterlichen und neuen im allgemeinen überschaut werden kann, der art, dasz dem schüler die möglichkeit zu erspieszlicher weiterarbeit und zu specialstudien geboten und überhaupt jedem ohne unterschied des nachmaligen berufes interesse und begeisterung für diese ideale seite des völkerculturlebens geweckt werde. man wende nicht ein, dasz wir zur erreichung eines solchen zieles zu viel niedriges und alltägliches mit unterlaufen lassen. wie nemlich kann kunst im engsten sinne verstanden oder wenigstens geahnt werden, wo nicht der hintergrund derselben, das gewöhnliche alltagsleben als einigermaszen bekannt vorausgesetzt wird? aufgabe des historisch-geographischen unterrichts der oberen classen wird es sein, die kunst in einem gewissen zusammenhange zu lehren, das im übrigen unterricht vereinzelt und sporadisch behandelte zu ordnen und einen geschichtlichen überblick über die entwickelung der kunstformen zu geben. in secunda wird zunächst das zeitalter des Perikles günstige gelegenheit dazu bieten: man beginne mit der architektur, mache die stammeseigentümlichkeiten auch durch die verschiedenheit des dorischen, ionischen und korinthischen baustils deutlicher, ziehe die propyläen, das Erechtheion, das Parthenon, bereits vorher oft in abbildungen geschaut und teilweise erläutert, in den gang der besprechung und weise am schlusz derselben schon auf die unterschiede der etruskisch-römischen bauart in verbindung mit griechischem säulenbau hin, während an das zeitalter des Augustus die römische baugeschichte anzuschlieszen sein wird, resp. wer nicht der zeit vorausgreifen will, kann es später thun, nur hüte er sich vor zu groszer zersplitterung des stoffes. unmöglich kann es schwer sein,

dem schüler durch klarlegung der architekturunterschiede beider culturvölker interesse einzuflöszen und wie von griechischen denkmälern, so vom forum romanum, pantheum, colosseum, triumphbogen des Titus und Constantinus, mausoleum des Hadrianus, von der via Appia usw. bestimmte vorstellungen in ihm zu erzeugen. seitenblicke auf die orientalischen, namentlich die ägyptischen formen der architektur zu werfen, wird weder schwierig sein noch groszen zeitaufwand erfordern, wenn man es nicht vorzieht, sie bei den einzelnen völkern selber zu behandeln. für prima würde es sich empfehlen, an das zeitalter der kreuzzüge eine kurze geschichte der baukunst anzuknüpfen: der altchristliche basilikabau könnte an der Peterskirche und an St. Paul vor den mauern Roms, der byzantinische stil an der St. Vitale zu Ravenna, an der Hagia Sophia zu Konstantinopel, an San Marco in Venedig erläutert werden; für den romanischen stil sind bilder wie der dom zu Pisa, Worms, Speier, Mainz, Bamberg gewis zu beschaffen, wenigstens das eine oder andere, um die besondern merkmale des rundbogenbaues hervorzuheben. leichter noch wird es in der gothik gehen, und hier dürften bauten wie der münster zu Straszburg und Freiburg i. Br., der dom zu Köln, St. Stephan zu Wien, um bei den deutschen zu bleiben, in ihren charakteristischen unterscheidungsmerkmalen nicht ungekannt bleiben. dem zeitalter der reformation könnte eine übersicht der renaissancearchitektur vorausgeschickt werden: die neue Peterskirche zu Rom, der Louvre zu Paris, der Otto-Heinrichsbau am schlosz zu Heidelberg sind z. b. in der Langlschen sammlung trefflich dargestellt. doch wie schon vorher gesagt, vorrat an abbildungen und besondere neigung des lehrers wird in jedem einzelnen falle den gang der unterweisung beeinflussen. im allgemeinen wird dieser für die architektur der historische sein können; in der plastik wird es schwieriger sein, ihn streng inne zu halten, denn diese verlangt doch ein reiferes verständnis, als durchweg unsere schüler es ihr entgegenzubringen geartet sind, und die vorbereitung für zusammenhängende betrachtung der werke der plastik, obwohl sie von unten auf durch vorzeigen von götter- und heroengestalten zu geschehen hat, müste wohl eine besonders sorgfältige sein. doch wenn dem kunstunterricht als vorzüglichstes mittel die anschauung dienen und erst in zweiter linie das erklärende wort des lehrers hinzutreten soll, so wird nach und unter gehöriger anschauungsübung das letztere auch bei wahrung des historischen fadens gewinn zu erzielen vermögen. wie bei der architektur könnte die übersicht der griechischen plastik an die Perikleische zeit angeschlossen werden: von den uranfängen, dem löwenthor zu Mykenae, ausgehend, unter besonderer erwähnung der Aegineten, müste der lehrer zu den höhe- und glanzpunkten Myron, Polykleitos, Pheidias — Skopas, Praxiteles und Lysippos gelangen und dabei einige zeit verweilen. betrachtungen über die werke der rhodischen schule und die pergamenischen sculpturen würden bei den vielfachen vergleichungspunkten

mit der spätern römisch-griechischen plastik am besten bei der kurzen besprechung der letztern gelegentlich der an das Augusteische zeitalter sich anreihenden architekturerwähnung platz haben. in der plastik die richtige auswahl unter den vorhandenen abbildungen zu treffen, wird keine leichte aufgabe des historikers sein, und wenn anders so wird hier sich der meister in der beschränkung zeigen können: denn hier kann und musz zu vieles anschauen verwirren und schädlich wirken.

Die antike malerei müssen wir aus guten gründen im allgemeinen aus der schule fern halten, wie schon früher besprochen worden ist. ästhetiker von fach glauben vor allem der neueren malerei im unterricht nicht entraten zu dürfen und ziehen in denselben die werke eines Lionardo da Vinci, Michelangelo, Rafael Santi, Correggio, Tiziano Vecellio, Paolo Veronese, Murillo, der Eyks, der Dycks, der Cranachs, eines Holbein, Dürer, Rubens, Rembrandt und anderer hinein, ja sie greifen sogar bis in die allerneueste zeit. wer wollte leugnen, dasz unsern schülern solches und manches andere zu wissen gut und nützlich sei, dasz wir sogar ein recht haben, von ihnen nicht nur namen der künstler aller zeiten zu verlangen, sondern auch bekanntschaft mit ihren hauptwerken, deren copien allüberall dem auge entgegentreten? indes sit modus, sint certi denique fines für das was die schule als ihre directe aufgabe zu erfassen hat!

Der einzelne lehrer wird seiner individualität entsprechend manches gute schaffen und fördern können, was aber rein individuell ist, läszt sich nicht in regeln und formeln fassen. eins aber wollen wir am schlusz dieser bemerkungen über den sogenannten kunstunterricht auf gymnasien warnend den collegen ans herz legen: man hüte sich vor dem unaufhörlichen kritisieren und ästhetisieren! das eine macht die schüler frühreif, blasiert und unerträglich für andere und schlieszlich für sich selber, das andere macht sie nicht allemal besser und edler, ja führt sie vielmehr leicht auf irrwege, und, anstatt sie sittlich und religiös zu stärken und zu festigen, kann das vermeintliche schöne sie verderben, statt des himmels die hölle ihnen erschlieszen!

Salzwedel. Franz Müller.



60.

IN WELCHEM MASZE SIND IM GESCHICHTLICHEN UNTERRICHT DER GYMNASIEN ANSCHAUUNGSMITTEL ZU BENUTZEN?

Die benutzung von anschauungsmitteln überhaupt zum zweck des unterrichts ist nicht neu. man hat darauf hingewiesen, dasz schon Platon und namentlich Aristoteles ihren gebrauch angeraten haben und dasz die Römer ihre knaben tafeln mit darstellungen der zu lesenden begebenheiten bei der lectüre benutzen lieszen. man kann auch hinzusetzen, dasz schon Varro ein biographisches werk herausgegeben hat, welches mit 700 bildnissen berühmter personen illustriert war, und dasz es im altertum naturwissenschaftliche werke gab, welche (nach Plinius) zur belehrung der leser mit farbigen abbildungen versehen waren.

Ebenso verschmähte man zur zeit des mittelalters dergleichen mittel durchaus nicht; denn wenn man behauptet hat, dasz damals das bedürfnis nach veranschaulichung zurückgetreten sei und dasz 'die scholastiker des mittelalters alle anschauung und alle sinnliche empfänglichkeit für die sie umgebende schöpfung vernachlässigten', so steht doch dem die thatsache gegenüber, dasz die geographischen studien jener zeit nicht blosz bei den Arabern, sondern auch bei den scholastikern Italiens, Deutschlands, Frankreichs, Englands usw. die verschiedensten kartographischen leistungen zu tage förderten und dasz man namentlich die litterarischen werke, mochten es die alten classiker, die heiligen schriften oder sonstige bücher sein, mit einer groszen menge von miniaturen versah, welche den zweck verfolgten, das wort durch das bild zu veranschaulichen.

Indessen der erste, welcher die forderung, durch anschauung zur belehrung zu gelangen, als ein allgemeines princip aussprach, war Baco von Verulam, während Comenius in seinem orbis pictus ein beispiel gab, wie man dieses princip für den unterricht praktisch zu verwerten im stande sei. nun wandte man sich auch unter der leitung eines Francke, Semler usw. mehr dem unterricht in den realen wissenschaften zu, und seit den zeiten Basedows und Pestalozzis hat man nicht aufgehört die anschauung als ein wesentliches mittel des unterrichts zu betrachten.

Zunächst allerdings sind es die schullehrerseminarien und die von seminaristisch gebildeten lehrern geleiteten anstalten gewesen, auf denen das princip, durch anschauung zu belehren, zu allgemeinerer anwendung gelangt ist. die gymnasien dagegen haben in dieser entwicklung ein etwas langsameres tempo eingeschlagen. freilich brachte es die natur der sache mit sich, dasz die geographie nicht ohne landkarten gelehrt werden konnte; auch der unterricht in der mathematik und im zeichnen liesz sich nicht ohne die entsprechenden figuren und vorlagen erteilen; endlich erforderten die naturwissen-

schaftlichen und physikalischen lehrstunden einen mehr oder weniger groszen apparat von mitteln der versinnlichung. über diese unterrichtsstunden hinaus fand aber auf unsern höhern schulen lange zeit hindurch selten ein gebrauch von anschauungsmitteln statt. verfasser dieses aufsatzes kann wenigstens von seiner schule her sich kaum erinnern, dasz solche öfter vorgezeigt wären; es geschah das weder im lateinischen und griechischen unterricht, noch in der geschichtsstunde, von der religion oder dem französischen, englischen und hebräischen zu geschweigen. aber auch auf andern gymnasien wird es in frühern zeiten nicht anders hergegangen sein; wenigstens bestätigt diese annahme alles, was der verfasser darüber erfahren hat.

Erst in der letzten zeit vielmehr hat sich darin ein umschwung gezeigt, indem man nunmehr dazu übergieng, auch bei den andern lehrgegenständen, auszer den früher genannten, von den anschauungsmitteln gebrauch zu machen. angekündigt wurde dieser umschwung durch die bekannte instruction für den geschichtlichen und den geographischen unterricht an den gymnasien und realschulen der provinz Westfalen vom 22 sept. 1859, in der es u. a. heiszt: 'es sind hiernach die litteraturen der wichtigsten völker . . durch mitteilungen von proben zu charakterisieren; ferner die epochen in der geschichte der bildenden künste an abbildungen solcher werke, welche den jedesmaligen standpunkt am deutlichsten bezeichnen, zu erörtern.' ferner: 'von wichtigkeit ist es auch für die anschaulichkeit, dasz, so oft als möglich, bildliche darstellungen von personen, einzelnen begebenheiten, gegenständen der kunst, des privaten und öffentlichen lebens vorgezeigt und eingeprägt werden.'

Dasz man aber auch sonst an leitender stelle ein gesteigertes interesse der sache zuwendet, das beweisen die mehrfachen verhandlungen, welche auf den preuszischen directorenversammlungen in dieser richtung stattgefunden haben, sowie die verschiedenen sonstigen publicationen, welche auf die forderung hinauslaufen, man müsse mehr noch, als bisher, auch in denjenigen fächern den unterricht durch anschauung zu beleben suchen, welche bis dahin mehr oder weniger dieses mittels verlustig gegangen waren. endlich berechtigt die grosze menge von anschauungsmitteln selbst, welche für die verschiedensten fächer des gymnasialunterrichts in den letzten decennien herausgegeben worden sind, zu dem schlusse, dasz die nachfrage nach solchen dingen in der letzten zeit sehr zugenommen haben musz, dasz mithin auf den höhern lehranstalten nunmehr eine verwendung von anschauungsmitteln in weit umfassenderem masze, als früher, platzgegriffen haben musz.

Und in der that kann auch der wert der anschauung beim unterricht im allgemeinen wohl nicht verkannt werden. denn erstens wird bei diesem verfahren die erkenntnis des objects, welches von dem geiste des schülers erfaszt werden soll, durch die zuhilfenahme der sinne klarer; zweitens wird das begreifen des gegenstandes von seiten des schülers, weil nun auch noch andere functionen, als die ein-

fache denkkraft, zur anwendung kommen, erleichtert; drittens wird durch die angegebene methode für den lehrer die schwierigkeit verringert und für die schule zeit erspart; viertens ermöglicht diese gewonnene zeitersparnis ein höherstecken des lehrziels; fünftens wird durch die übung im sinnlichen erfassen der gegenstände die bildung des schülers eine vielseitigere und harmonischere; endlich wird durch die darreichung von gegenständen gewisser arten der ästhetische sinn des schülers geweckt. es wird in der folge noch nötig sein, auf diese sätze teilweise zurückzukommen; hier genügt es, vorläufig die allgemeinen gesichtspunkte aufgezählt zu haben, welche zu der erkenntnis führen, dasz der wert der anschauung beim unterricht an sich ein bedeutender ist.

Wenn nun somit diese bedeutung im allgemeinen auch nicht geleugnet werden kann, so wird man doch wohl verschiedener meinung darüber sein können, in welchem masze die verschiedenen anschauungsmittel zu benutzen sind, und da diese frage bis jetzt wenigstens noch eine offene ist, da vielmehr über diesen punkt die verschiedenartigsten urteile abgegeben worden sind, so ist es angebracht, auf den bezeichneten gegenstand etwas näher einzugehen. wir werden indessen unser thema auf den geschichtsunterricht beschränken, indem wir der meinung sind, dasz für dieses fach die frage eine besonders brennende ist. wir werden also uns gestatten zu untersuchen, in welchem masze anschauungsmittel im geschichtlichen unterricht der gymnasien zu benutzen sind, bemerken aber gleich im voraus, dasz bei unserer auseinandersetzung ein unterschied zwischen gymnasium und realgymnasium nicht gemacht werden wird, dasz sich die untersuchung vielmehr auch ohne weiteres auf das letztere mitbeziehen wird.

Als erstes und wichtigstes anschauungsmittel ist für den geschichtsunterricht die karte gefordert worden. und sicher läszt sich auch nur mit einem solchen hilfsmittel die geschichte in erspriezlicher weise betreiben. denn wie soll man die thaten der völker verstehen, wenn man nicht von dem schauplatze derselben einen klaren begriff hat! die lage der örter, die natur der länder, die richtung der heerzüge, die entwicklung der reiche, was den zuwachs oder verlust an ländern und völkern betrifft, dies alles ist doch für das verständnis der geschichte notwendig und läszt sich nicht genügend klarmachen, wenn man nicht eine karte zur verfügung hat.

Zu den im geschichtlichen unterricht zu verwendenden karten gehören einmal die wandkarten, und zwar sind es zunächst die vortrefflichen Kiepertschen wandkarten, welche kaum zu entbehren sind. anschauungsmittel wie: H. Kiepert wandkarte zur erläuterung der biblischen erdkunde alten und neuen testaments; H. Kiepert volksschul-wandkarte von Palästina; H. Kiepert neue wandkarte von Palästina; H. Kiepert orbis terrarum antiquus; H. Kiepert Graecia antiqua; H. Kiepert Italia antiqua; H. Kiepert imperium Romanum; H. Kiepert Roma vetus sollten auf keinem gym-

nasium fehlen. hierzu kommt noch Curtius u. Kaupert wandkarte von alt-Athen. für das mittelalter und die neuzeit musz man sich vorläufig mit der sammlung von Bretschneider nach K. v. Spruners atlas behelfen, obwohl diese karten alle an dem fehler leiden, dasz sie in einem viel zu kleinen maszstabe gehalten sind. auch für die preuszische geschichte ist trotz ihrer mängel die wandkarte von Brecher vorläufig unentbehrlich. damit dürfte aber auch die summe derjenigen wandkarten abgeschlossen sein, welche im geschichtsunterricht als notwendig zu bezeichnen sind; denn dasz eine sammlung von plänen der berühmtesten schlachtfelder für die schulen herausgegeben werde, wird wohl noch längere zeit ein frommer wunsch bleiben, obwohl wir allerdings der meinung sind, dasz ein solches unternehmen für die schule sehr fruchtbringend sein würde. denn wenn auch im allgemeinen zugegeben werden mag, dasz der geschichtslehrer sich nicht allzu ausführlich bei den schlachtenschilderungen aufzuhalten hat, so sind doch in einigen fällen ausnahmen zu machen. schlachten, wie die von Salamis, die belagerung von Syrakus durch die Athener, die schlachten bei Leipzig und Waterloo, überhaupt solche, bei denen die örtlichen verhältnisse eine so grosze rolle spielen und bei denen der situationsplan durch die geschichtlichen quellen so deutlich gegeben ist, verdienen denn doch eine nähere besprechung und prägen sich dem jugendlichen geiste ganz anders ein, wenn man die verhältnisse auf einer wandtafel darzulegen im stande ist. eine einfache zeichnung des lehrers kann das nicht ersetzen, obwohl wir allerdings vorläufig noch genötigt sind hierzu unsere zuflucht zu nehmen. aber auch eine kleine skizze im atlas der schüler genügt nicht; denn es kommt ja eben darauf an, dasz der lehrer in die möglichkeit versetzt wird, vor den augen der gesamten classe das nötige zu demonstrieren. — Die frage, wie oft die historische karte anzuwenden ist, hängt natürlich einmal von dem stoffe ab, welcher zu behandeln ist, sodann aber auch von der stufe, auf welcher der unterricht erteilt wird. die forderung wenigstens, dasz in jeder geschichtsstunde eine historische karte ausgehängt sein müsse, schieszt über das ziel hinaus. hat man in einer stunde keinen geographischen ort zu nennen, so braucht auch nichts auf der karte gezeigt zu werden; auszerdem wird es doch nicht nötig sein, jeden ort oder geographischen gegenstand, der einmal zufällig während des vortrags genannt wird, auf der karte zu zeigen. im gegenteil wird der lehrer auch in diesen dingen masz und takt zu bewahren haben und nur da etwas zeigen, wo es zum notwendigen verständnis der sache beiträgt. auf der unterstufe in VI und V, wo der geschichtsunterricht nach den neuen lehrplänen in Preuszen biographischen erzählungen zu widmen ist, wird in der regel gar keine karte nötig sein; hier soll hauptsächlich die phantasie der kinder erregt werden; man lasse derselben demnach einigen spielraum und verderbe ihnen die freude an der sache nicht, indem man sie zwingt alles auf der karte nachzusuchen. man vergesse

doch auch nicht, dasz erst auf jener stufe die schüler daran gewöhnt werden müssen, sich unter dem, was auf der karte steht, etwas zu denken; diese gewöhnung kann aber erst allmählich durch den geographieunterricht geschehen, der also voraufzugehen hat, ehe die karte im geschichtsunterricht verwandt werden kann. in der IV, wo die alte geschichte traktiert wird, sind dagegen schon die Kiepertschen wandkarten zu benutzen, zunächst bei der geographie des landes, welche auch hier dem geschichtlichen unterricht voraufzugehen hat, sodann auch, um in der folge da, wo es nötig ist, die geographischen orte zu bezeichnen. auf die einzelheiten der heerzüge, auf die terrainverhältnisse, auf das eigentlich topographische hat man sich auf dieser unterrichtsstufe indessen nicht allzuweitläufig einzulassen. hier bleibt das nähere vielmehr der oberstufe vorbehalten. auch in der III wird es genügen eine karte von Deutschland und eine von Europa, welche ja schon des geographischen unterrichts wegen vorhanden sein müssen, je nach bedürfnis abwechselnd auszuhängen. in betreff der historischen gestaltung der länder sind die schüler dagegen auf einfache karten, wie sie z. b. in dem grundrisz der weltgeschichte von Andrä sich vorfinden, zu verweisen. dasz die Kiepertschen wandkarten beim unterricht in den obern classen noch mehr, als auf der mittelstufe, zu benutzen sind, liegt in der natur der sache, da hier der unterricht noch eingehender sein soll und da hier auf die geographischen verhältnisse, sobald sie zur erklärung der geschichtlichen ereignisse dienen, unbedingt näher rücksicht genommen werden musz. war es früher hauptsächlich aufgabe des schülers die örtlichkeiten zu finden und damit klarheit über die raumverhältnisse zu gewinnen, so gilt es jetzt, die geschichtlichen ereignisse aus den geographischen verhältnissen zu begründen, soweit dies eben möglich ist. dasz hierbei die topographie einzelner orte eingehender behandelt werden musz, ist selbstverständlich. es dienen hierzu für Athen die wandkarte von Curtius und Kaupert, für Rom die karte Roma vetus von Kiepert. dasz aber auch für manche andere orte topographische wandkarten hergestellt werden, ist im hohen masze wünschenswert; namentlich gilt dies für die stadt Syrakus. auch ist eine grosze wandkarte von Attika, welche das schlachtgebiet von Salamis mit einschlieszt, wünschenswert. dasz für den unterricht in der mittelalterlichen und neueren geschichte ebenfalls die historischen karten fleiszig herangezogen werden müssen, ist eine forderung, welche nicht zu umgehen ist.

Auszer den wandkarten dienen als anschauungsmittel im geschichtsunterricht auch die atlanten; denn dasz wenigstens von secunda an ein historischer atlas sich in den händen der schüler befinde, kann man heut zu tage wohl erwarten. für die alte geschichte behauptet auch hier Kiepert den ersten platz, und wenn man nicht an die schüler die zumutung stellen will, dasz sie sich den ganzen atlas antiquus anschaffen, so müssen dieselben doch wenigstens die beiden karten von Griechenland sowie die von Italien, welche einzeln

zu haben sind, besitzen. mehrfach ist auf den schulen auch Menke orbis antiqui descriptio verbreitet. für die geschichte des mittelalters und der neuzeit sind vielfach die atlanten von v. Spruner und Kiepert-Wolf im gebrauch, welche auch wohl empfohlen werden können, obwohl zu wünschen wäre, dasz die karten in einem gröszern maszstabe gezeichnet wären. von gröszern atlanten wie Spruner, Menke oder Wolf, schon weil sie zu teuer sind, musz abgesehen werden. der atlas ist allerdings wesentlich für die häuslichen studien bestimmt; aber er ist gleichwohl auch in der schule zu benutzen, da dem lehrer die aufgabe zufällt, die schüler in dem gebrauch desselben anzuleiten.

Dasz auch stammtafeln und geschichtstabellen eine wesentliche unterstützung des historischen unterrichts sind, wird niemand leugnen, auch selbst wenn man nicht der ansicht ist, dasz das Riklische system der tabellen das richtige ist.

Hiermit ist aber der kreis der anschauungsmittel, welche beim geschichtlichen unterricht verwendung zu finden haben, noch nicht erschöpft. nicht nur die oben erwähnte westfälische instruction vom jahre 1859 schreibt vor: 'dasz, so oft als möglich, bildliche darstellungen von personen, einzelnen begebenheiten, gegenständen der kunst, des privaten und öffentlichen lebens vorgezeigt und eingeprägt werden', sondern auch auf den directoren-versammlungen Preuszens ist wiederholt die forderung ausgesprochen worden, dasz noch andere, als die bisher behandelten anschauungsmittel, im geschichtsunterricht gebraucht werden müsten; und dasz dies geschieht, kann nicht weiter wunder nehmen, seitdem wenigstens solche mittel für den unterricht in menge geschaffen sind. denn mag man sich auch zunächst nur auf den standpunkt stellen, dasz solche vorzuzeigenden gegenstände dem zwecke dienen sollen, uns ein klareres bild von den zuständen und ereignissen der vergangenheit zu liefern, als es das blosze wort des geschichtslehrers vermag, so wird man doch mit freuden eine gelegenheit benutzen, die solches ermöglicht. wer im stande ist den schülern ein bild des alten Athen oder Rom zu zeigen, wird dadurch mehr erreichen, als eine lange rede vermöchte. wer in der lage ist, das porträt einer berühmten persönlichkeit vorzulegen, erzielt eine ganz andere deutlichkeit, als wenn er über ihr aussehen viele worte macht. und doch wird niemand bestreiten, dasz es aufgabe des geschichtslehrers ist, den schülern eine vorstellung von diesen dingen einzuprägen. will man also zunächst durch das vorzeigen von abbildungen nur diesen äuszern zweck erreichen, nemlich diejenigen objecte anschaulicher zu machen, welche der geschichtslehrer in seinem unterrichte ohnehin zu behandeln hat, so dürfte es schwerlich jemanden mehr geben, der sich im princip gegen dieses mittel erklärte. es kommt freilich darauf an, dasz die betreffenden gegenstände ihren zweck erreichen, nemlich erstens dasz sie wahrheitsgetreu und zweitens dasz sie anschaulich sind. unter wahrheitstreue kann hier aber, wo es sich um den geschichtlichen unterricht handelt,

nicht jener künstlerische erfolg verstanden werden, der es dem maler oder bildhauer vermittelst seiner phantasie gelingen läszt, uns den schein der wirklichkeit hinzuzaubern, sondern die abbildungen müssen entweder eine unmittelbare copie der natur sein oder solche reconstructionen der vergangenheit, welche durch eine wissenschaftliche operation hergestellt sind. hiermit müssen wir uns im princip gegen alle bildlichen darstellungen aus der geschichte erklären, welche nicht einen rein wissenschaftlichen, sondern einen künstlerischen wert beanspruchen, weil ihnen die wahrheitstreue in dem oben bezeichneten sinne nicht zukommt.

Als solche statthaften anschauungsmittel des geschichtlichen unterrichts dienen zunächst photographien von denjenigen gegenständen der vergangenheit, welche einen blick in ihre zeit gestatten, wie z. b. solche, welche schauplätze und monumente des alten Athen oder des alten Rom darstellen, weil sie die zuverlässigste gewähr der naturtreue liefern; sodann aber auch abbildungen, welche eine reconstruction antiker denkmäler liefern. denn wenn auch hier die zuverlässigkeit der bilder in frage gestellt wird, so gewinnt dafür die anschaulichkeit um so mehr. nur musz man freilich von solchen bildern verlangen, dasz sie den wissenschaftlichen anforderungen gerecht werden. auch porträtstatuen, büsten, gemmen, münzen und porträts geschichtlicher persönlichkeiten lassen sich für den betreffenden unterricht verwerten. doch unterliegt die anwendung solcher gegenstände, wenn man sich nicht mit einfachen nachzeichnungen begnügen will, mehrfachen einschränkungen. denn abgesehen davon, dasz manche derselben schwer zu beschaffen sind, dasz gemmen und münzen wegen ihrer kleinheit sich nicht gut im schulunterricht zeigen lassen, steht hier auch das bedenken im wege, dasz die betreffenden abbildungen vielfach unzuverlässig sind. wir wissen ja, wie bei manchen statuen und büsten des altertums die gelehrten in ihren ansichten auseinandergehen, wenn der name nicht zufällig am sockel steht. wer ferner gelegenheit gehabt hat einige hundert porträtköpfe in den antikensammlungen des capitolinischen museums, des Vaticans, des Laterans, des museums zu Neapel usw. neben und nach einander zu vergleichen, kennt die manigfaltigkeit, mit der dieselbe persönlichkeit dargestellt zu werden pflegte. auch verkenne man nicht, dasz die beurteilung eines porträtkopfes, namentlich wenn derselbe in form eines gypsabgusses den schülern präsentiert wird, schon eine längere beschäftigung mit dergleichen dingen voraussetzt; ignoriert man aber dies moment, so ist zu fürchten, dasz die schüler aus einem solchen kopfe nicht viel herauslesen werden, kurz, dasz ihnen die geschichtliche persönlichkeit nicht sonderlich imponieren wird. damit wäre aber gerade das gegenteil von dem erreicht, was der geschichtsunterricht bezweckt. endlich, und dies ist das wichtigste: der künstler stellt nicht die reine wirklichkeit dar, sondern läszt sich durch rücksichten der kunst in seiner darstellung bestimmen. im geschichtsunterricht gilt es aber, nur die reine wahr-

heit zu erfahren, und wenn man auch einzelne porträtköpfe, wie die von Alexander d. gr., Caesar, Cicero, Augustus oder Sokrates, Platon, Sophokles usw. den schülern zeigen mag, wo man sie in gyps oder auf dem papier zur verfügung hat, darf man dies doch nicht ohne diejenige reserve thun, welche die bedingungen, unter denen solche kunstschöpfungen entstanden sind, gebieten. dagegen ist mit gröszerm recht gestattet, bildnisse berühmter persönlichkeiten aus der neuern geschichte im unterricht zu benutzen, insofern diese auf grund gleichzeitiger gemälde zu stande gekommen sind. denn wenn auch hier die idealisierung nicht ganz ansgeschlossen ist, so ist doch in diesem falle die controle ungleich gröszer, als für eine ferne vergangenheit. vollends aber aus einer zeit, in welcher die photographie zur anwendung kommen konnte, lassen sich die bildlichen darstellungen geschichtlicher persönlichkeiten ohne jedes bedenken vorzeigen, und eine zukunft, welcher die heutige zeit weit in die ferne gerückt ist, wird es uns einst danken, dasz wir ihr so wichtige quellen der geschichte hinterlassen, und eine spätere geschichtschreibung wird unsere zeit gar nicht anders darzustellen wagen, als indem jeder persönlichkeit von bedeutung die entsprechende photographie beigegeben wird, wie denn auch die verwendung derselben für den unterricht als ganz selbstverständlich angesehen werden wird.

Man hat sich indessen nicht damit begnügt, durch das vorzeigen von porträts den geschichtlichen unterricht zu beleben: man hat auch sonstige kunstdenkmäler der vergangenheit herangezogen, um in ihnen die geschichtlichen begebenheiten zur kenntnis der schüler zu bringen. indessen solche darstellungen von schlachten, truppenmärschen, belagerungen, allocutionen, suovetaurilien usw., und wenn sie sich auch auf gleichzeitigen triumphbögen, siegessäulen oder sonstigen denkmälern befinden, unterliegen doch ebenso denjenigen einschränkungen ihres geschichtlichen wertes, die durch die rücksichten der kunst mit ihren besonderen zwecken und mitteln gegeben sind. mögen solche abbildungen immerhin von wert sein, um die kriegs- und sonstigen altertümer zu studieren und mögen sie insofern auch hin und wieder im geschichtlichen unterricht ihren platz finden: es kann aber nicht genug davor gewarnt werden, dergleichen bildliche darstellungen zur veranschaulichung geschichtlicher ereignisse verwenden zu wollen.

Noch viel weniger aber, wie gleichzeitige kunstdenkmäler, können moderne bildliche darstellungen den anspruch erheben, im geschichtlichen unterricht verwendung zu finden. wir halten es überhaupt nicht für nötig — höchstens auf der untersten stufe mag das statthaft sein — der jugendlichen phantasie durch dergleichen dinge entgegenzukommen; der freie vortrag des geschichtslehrers ist das beste gemälde der geschichte. was soll man aber dazu sagen, wenn in den gutachten von fachmännern empfohlen wird das altertum durch bilder von Alma Tadema zu erläutern, wenn in den gemälden

von Lessing, Kaulbach, Piloty usw. ein erwünschtes hilfsmittel für den geschichtsunterricht gefunden wird, wenn endlich gar gewünscht wird, dasz die eingeführten lehrbücher der geschichte durch dergleichen abbildungen illustriert werden! was will man denn alles der jugend zeigen, um ihr das denken zu ersparen? gegen einen solchen misbrauch der bilderwelt kann nicht genug protest erhoben werden. aber auch gegen das vorzeigen von bildern wie die Genellischen Homerzeichnungen oder die Prellerschen Odysseelandschaften, obwohl auch diese für den geschichtsunterricht empfohlen sind, müssen wir uns erklären. man musz sich doch klar machen, zu welchem zwecke denn eigentlich dergleichen gegenstände gezeigt werden sollen. will man durch sie einen einblick in die kunst der betreffenden meister, welche sie hergestellt haben, gewähren oder einen einblick in die welt Homers? will man das erste, so begibt man sich auf ein ganz anderes gebiet, welches heiszt: moderne kunstgeschichte; will man aber das zweite, so wäre dies ein sonderbarer weg zum verständnis der Homerischen welt zu gelangen. es wäre ungefähr dasselbe, als wenn man den gymnasiasten die lectüre von Goethes Iphigenie empföhle, um zum verständnis der antike zu gelangen. es ist aber der vorzug der gymnasialen bildung, dasz man zum reiche Homers und des Hellenentums auf kürzerem wege kommen kann, als mit hilfe eines solchen reflexes.

Es ist bislang nur die frage behandelt worden: welche abbildungen müssen oder dürfen beim geschichtsunterricht von denjenigen objecten verwandt werden, deren behandlung selbst in diesem unterrichte keinem zweifel unterliegt. man kann aber das ziel des geschichtsunterrichts enger oder weiter stecken; man kann sich damit begnügen, die geschichte in eine erzählung von politischen ereignissen aufgehen zu lassen, oder man kann auch die verhältnisse des geistigen lebens, die culturgeschichte, mit in den bereich derselben ziehen. jenachdem ergeben sich daraus auch engere oder weitere aufgaben für den geschichtslehrer, wo es sich um die benutzung der anschauungsmittel handelt. ja, wenn man überdies das erziehliche element des unterrichts mit in betracht zieht, so stehen wir damit wieder vor neuen fragen, welche einer eingehenden prüfung bedürfen.

Dasz die culturgeschichte als teil der geschichte überhaupt auf den gymnasien gelehrt werde, ist eine forderung, welche sich eigentlich von selbst versteht. die oben erwähnte westfälische instruction vom jahre 1859 schreibt das auch in ziemlich umfangreichem masze vor. man kann nun freilich, wie es mehrfach in den fachmännischen gutachten geschehen ist, davor warnen, diesen teil der geschichte zu viel zu betreiben. aber das ist doch bisher nur von vereinzelten stimmen behauptet worden, dasz die culturgeschichte gar nicht in den geschichtlichen unterricht gehöre; vielmehr wird von den verschiedensten seiten, so namentlich in den verhandlungen der verschiedenen preuszischen directoren-conferenzen, die notwendigkeit betont, auch dieses geschichtliche gebiet zu behandeln.

Hat man aber einmal zugegeben, dasz sich der historische unterricht nicht auf die erzählung blosz äuszerlicher thatsachen zu beschränken hat, sondern dasz er seine aufgabe darin zu sehen hat, das ganze äuszere und innere leben eines volkes zur darstellung zu bringen, soweit dies mit den zwecken der schule zu vereinigen ist, so wird man doch auch nicht umhin können der kunst eines volkes seine aufmerksamkeit zu widmen, und zwar wird dies in einem um so höhern grade geschehen müssen, als die kunst selbst in diesem volke zum ausdruck gekommen ist oder als die schüler im stande sind, in dem betr. unterricht selbst zur erkenntnis derselben zu gelangen. damit sind allerdings ausgeschlossen die werke der poesie und musik. insofern man aber daselbst gelegenheit hat von den übrigen künsten (an die deswegen auch schlechthin zu denken ist, wenn wir in der folge den ausdruck kunst gebrauchen) eine kenntnis den schülern beizubringen, werden sie auch für den geschichtsunterricht herangezogen werden müssen. oder dienen sie nicht dazu, das wesen eines volkes zu verstehen? freilich hat man mit recht behauptet, dasz das geistige leben desselben sich allseitiger in seiner litteratur wiederspiegele; aber nicht minder wahr ist, dasz die genannten künste so recht geeignet sind uns einen einblick in die seele eines volkes zu gestatten. und dieses mittel, zum verständnis desselben zu gelangen, wollte man der jugend versagen?

Auch die wertschätzung einer nation kann nicht richtig vollzogen werden, wenn nicht auf die kunst gebührend rücksicht genommen wird. wie kann man z. b. den schülern eine hinreichende hochachtung vor den Hellenen verschaffen, wenn man nicht von ihrer kunst redet? die mitteilung der politischen geschichte reicht hierzu nicht aus. denn mag man auch das herz der schüler rühren, wenn man ihnen von Leonidas und seinen dreihundert erzählt. ähnliche heldenthaten haben auch andere völker aufzuweisen. mag man auch den heroischen kampf der Hellenen gegen die übermacht der Perser begeistert schildern, ein gewissenhafter lehrer wird doch nicht verschweigen, dasz sich unter den Griechen ein Ephialtes fand, dasz die Spartaner Athen bei Marathon im stiche lieszen und dasz in den hauptschlachten bei Salamis und Platää es sich nicht einzig um einen kampf mit den barbaren, sondern ebensowohl um einen kampf zwischen Griechen und Griechen handelte. die widerwärtigen züge in den bürgerkriegen, die nie enden wollten; die ewigen raufereien zwischen winzigen städten und landschaften; die wohlverdiente unterwerfung endlich unter das joch der Makedonier und Römer: diese ganze politische geschichte reicht nicht aus unsere hochachtung vor dem Hellenentume in dem masze zu sichern, welches demselben zukommt. erst wenn man von den groszartigen kunstschöpfungen redet und wenn die schüler eine kenntnis davon bekommen, dasz hier das höchste vorliegt, was je auf erden geleistet worden, dann wird es einleuchtend, warum wir verpflichtet sind diesem volke eine ganz besondere aufmerksamkeit zu widmen. — Auch die römische

kaiserzeit wird nicht richtig verstanden, wenn man nicht die kunst jener welt berücksichtigt. erst wer die gewaltigen bauten aus jener zeit, das Pantheon, das Colosseum, die thermen des Caracalla und des Diocletian in ihren abbildungen den schülern vor die augen führt, wird ihnen eine ahnung davon beibringen, dasz hier etwas mehr war, als ein reich, in dem man imperatoren mordete. — Ebenso kommt der geist des mittelalters nicht zur geltung, wenn man nur die berichte der mönche als quellen benutzt und nicht an den bildern der herlichen dome zeigt, welcher groszartigen empfindungen damals unser volk fähig sein muste, dasz man solche werke zu schaffen im stande war.

Aber nicht blosz für das verständnis der geschichte eines volkes ist es von wert auf die kunst desselben einzugehen, auch der übrige unterricht empfängt durch eine solche behandlung des historischen lehrgegenstandes unterstützung. und ist es die aufgabe der schule, den unterricht so einzurichten, dasz durch das ineinandergreifen der fächer die einheit der bildung gewährleistet wird, so dürfte die behandlung der kunst in der geschichte nicht zum geringen teile diese einheit fördern. oder wird nicht das gemüt der jugend für den religionsunterricht empfänglicher gemacht, wenn man ihr die überzeugung beibringt, dasz die kunst ihre erhabensten triumphe gefeiert hat im dienste der religion? wird nicht der zeichenunterricht eine ganz andere bedeutung gewinnen, wenn der sinn für schöne formen an den vollendetsten schöpfungen der völker sich gebildet hat? und wie wichtig ist die behandlung der kunst auch für das verständnis der schriftsteller? ja, nach unserer ansicht kann die antike poesie gar nicht genügend verstanden werden, wenn man nicht die künste zum vergleich heranzieht. wie kann man von plastischen gestalten, von classischer ruhe in der griechischen dichtung reden, wenn man sich nicht in diese begriffe an der hand der übrigen künste hineingelebt hat?

Die schule hat indessen nicht nur die aufgabe, den schüler mit einer gewissen summe von kenntnissen auszustatten, sie hat auch im eminenten sinn einen erziehlichen beruf, und dieser gesichtspunkt läszt uns den wert der kunst auf dem gymnasium noch in einem neuen lichte erscheinen. indem dem schüler nemlich eine anzahl von gegenständen der kunst zu sehen dargeboten wird, wird sein auge geübt und unter der leitung des lehrers befähigt die objecte richtig zu erfassen. denn 'dasz das sehen eine kunst ist und dasz der lehrling in dieser, wie in jeder andern kunst, eine gewisse reihe von übungen durchzumachen hat: das sind die ersten voraussetzungen eines abc der anschauungen' (Herbart kleine pädagogische schriften s. 1, vgl. auch Menge der kunstunterricht im gymnasium s. 5). zweitens wird aber durch diese bekanntschaft mit den schönsten denkmälern der kunst auch der geschmack geläutert. dies ist aber nicht blosz an sich eine wünschenswerte vervollständigung der bildung, sondern hat überdies einen wichtigen ethischen wert. denn

wer gelernt hat sein augenmerk auf das schöne der kunst zu richten und wer einen sinn hierfür gewonnen hat, wird auch veranlaszt diesen in der schule wie im leben sonst zu bethätigen. es ist oben schon gezeigt, wie durch die behandlung der kunst auch die übrigen unterrichtsfächer unterstützt werden: hier ist der ort, darauf hinzuweisen, welche wichtige stütze der unterricht im deutschen und in den fremden sprachen empfängt, indem der schüler lernt, sei es in der mündlichen rede, sei es im deutschen aufsatz, sei es bei der übersetzung, sein augenmerk auf die schöne form zu richten. dazu, welche mitgift erhält er für sein ganzes leben! er empfängt eine hochachtung vor den wundern des menschlichen schaffens; der anblick des erhabenen zieht auch sein gemüt empor; der sinn für die edlen formen erweckt in ihm den trieb, auch in seinem denken und handeln das wohlanständige zu bewahren; und wenn auch keineswegs behauptet werden soll, dasz die begriffe des schönen und guten sich decken, so kann doch auf der andern seite gar nicht geleugnet werden, dasz die sittlichkeit wichtige ästhetische momente in sich birgt. man sage nicht, dasz die kunst schon genugsam in den übrigen lehrgegenständen, welche auf der schule getrieben werden, vertreten wäre, in der litteratur, im gesang, im zeichnen. es soll der hohe wert dieser unterrichtsthätigkeiten für unsern fall nicht verkannt werden. es kann aber doch nicht geleugnet werden, dasz der gesang und das zeichnen, weil sie an die ausübung gebunden sind, nur einen kleinen bruchteil derjenigen künste dem schüler vergegenwärtigen können, welche sie vertreten. überdies ist der zeichenunterricht an den gymnasien wenigstens nur in den unteren classen obligatorisch und kommt somit nur einem geringen teile der schule zu statten. und so stellt sich doch insbesondere nach der seite der bildenden künste hin eine empfindliche lücke heraus, welche ausgefüllt werden musz, wenn die schule ihrer aufgabe genügen soll. nun ist aber gerade in den letzten jahren in Deutschland ein eifriges interesse für die bildenden künste erwacht, und machen die gymnasien darauf anspruch, dasz ihre abiturienten einst die geistigen führer des volkes werden, so hat umgekehrt auch die nation ein recht zu verlangen, dasz solche männer aus jenen höhern lehranstalten hervorwachsen, welche nicht hinter den geistigen interessen der andern gebildeten zurückbleiben.

Übrigens ist der gedanke, dasz die kunst einen groszen wert für den unterricht und die erziehung hat, ein alter, und seit den zeiten, wo Schiller seine 'briefe über die ästhetische erziehung des menschen' schrieb, haben grosze philosophen und pädagogen darüber nachgedacht, in welcher weise die ästhetik für die erziehung zu verwenden ist. namentlich ist bekannt, welchen wichtigen platz dieses capitel in dem Herbartschen system einnimmt, und nicht minder widmen männer, wie Th. Waitz, Schrader, sowie Kern, Ziller u. a., welche sich an Herbart anlehnen, dieser frage eine grosze aufmerksamkeit. dazu kommen dann eine reihe von schriften und aufsätzen,

welche sich im besondern mit der frage beschäftigen, wie die kunst in die gymnasien einzuführen sei. hierher gehört der aufsatz von Bernhard Stark 'kunst und schule. zur deutschen schulreform. Jena 1848', in welchem derselbe eine heranbildung der jugend für das verständnis der kunst fordert. ebenso verfocht Anton Springer in verschiedenen reden und aufsätzen denselben gedanken. besonders aber in der neuern zeit ist die agitation für den gegenstand im wachsen. so schrieb Schlie im jahre 1875 'über einführung der kunstgeschichte in den lehrplan der gymnasien'; Ziemssen 'die kunst im dienste der classikerlectüre.' programm. Neustettin 1875; Rud. Menge 'der kunstunterricht im gymnasium.' Langensalza 1880; ferner: 'einführung in die antike kunst.' Leipzig 1880; ferner: 'gymnasium und kunst.' Wien und Leipzig 1881; ferner: 'wie läszt sich der unterricht im gymnasium anschaulicher gestalten?' in diesen jahrb. 1881 s. 133 u. 161. weiter schrieb Hübner-Trams 'die bildende kunst im gymnasialunterricht.' programm. Charlottenburg 1880; Fischer 'bemerkungen über die berücksichtigung der bildenden kunst im gymnasialunterricht.' programm. Moers 1881; Guhrauer 'die einführung unserer schüler in die bildende kunst und die neuerdings hierfür publicierten lehrmittel.' zs. f. d. g. 1882 s. 97. — Aber auch auf den allgemeinen philologenversammlungen wurde die sache angeregt durch männer wie Piper, Lechner, Bücheler, Kammer, Bruno Meyer auf den versammlungen zu Hannover (1864), Heidelberg (1865), Würzburg (1868), Trier (1879), Stettin (1881) und Karlsruhe (1882). — Endlich ist die frage, inwiefern der kunst auf den gymnasien berücksichtigung zu schenken ist, auf den preuszischen directorenversammlungen verschiedentlich gegenstand der verhandlungen gewesen, namentlich auf der neunten directorenversammlung der provinz Preuszen (1880), wo über das thema beraten wurde: 'inwieweit ist die ästhetische bildung auf den gymnasien und realschulen zu berücksichtigen?' sowie auf der sechsten directorenversammlung der provinz Schlesien, wo das thema vorlag: 'über anschauungsmittel (kunst usw.)'; endlich auf der diesjährigen directorenversammlung der provinz Sachsen, wo das thema zur beratung stand: 'die benutzung der in den letzten decennien geschaffenen anschauungsmittel im unterricht auf den obersten classen, mit beschränkung auf die historisch philologischen lehrgegenstände incl. der geographie.' — Es ist also wohl nicht zu leugnen, dasz namentlich in der letzten zeit ein lebhaftes interesse für den gegenstand zu tage getreten ist, ein interesse, welches sich sogar den nichtfachmännischen kreisen mitzuteilen beginnt.

Hierbei kann es freilich nicht wunder nehmen, dasz eine gewisse manigfaltigkeit der ansichten darüber hervortritt, in welcher weise der gegenstand, dessen wert alle diejenigen anerkennen, welche sich eingehender mit demselben beschäftigen, zu behandeln ist und dasz die verschiedensten vorschläge von den schriftstellern und rednern in dieser frage gemacht werden.

Stark hatte die behandlung der kunstgeschichte in einer besondern unterrichtsstunde wöchentlich verlangt. auch Schlie will eine stunde in jeder woche von secunda an dafür ansetzen. Menge 'gymnasium und kunst' s. 5 sagt: 'in der that, hätten wir die freiheit, mit der zahl der schulstunden nach belieben zu schalten und zu walten, so würden wir kaum dem versuch widerstehen können, etwa für die beiden primen wöchentlich je zwei stunden anzusetzen, in welchen die geschichte der einzelnen bildenden künste oder die kunstgeschichte der einzelnen völker behandelt würde.' Menge läszt aber diesen vorschlag fallen, weil derselbe nach seiner meinung auf entschiedenen widerspruch stoszen würde. alle anderen urteile, soweit sie dem verfasser vorliegen, perhorrescieren denn auch den gedanken, der kunst auf den gymnasien besondere lehrstunden anweisen zu wollen, und führen als wesentliche gründe dagegen an, dasz erstens die übrigen lehrstunden nicht verringert werden könnten, zweitens durch die einführung eines besonderen lehrgegenstandes die kräfte der schüler zu sehr zersplittert würden, drittens eine überbürdung letzterer dadurch herbeigeführt würde. auch der verfasser bekennt sich zu der ansicht, dasz ein solcher vorschlag weder durchführbar, noch überhaupt wünschenswert sein würde.

Wenn aber Menge (wie läszt sich der unterricht im gymnasium anschaulicher gestalten? s. 163) und Guhrauer (a. o. s. 102) vorschlagen auch die respirien zu hilfe zu nehmen, um zeit für den kunstunterricht zu gewinnen, so müssen wir uns auch hiergegen aussprechen. die pausen sind zur erholung der schüler da, und um so mehr ist hieran festzuhalten, da auch verschiedene ärztliche gutachten der neuern zeit die forderung betonen, der jugend zwischen allen stunden genügende zeit zum ausruhen zu lassen.

Auch der vorschlag, welchen Kammer auf der Stettiner philologenversammlung (1881) gemacht hat, den kunstunterricht einstweilen auszerhalb der schulstunden zu verlegen, kann nicht acceptiert werden, und ein dahingehender antrag des referenten auf der sechsten schlesischen directorenversammlung (über anschauungsmittel usw.), dasz die schüler auszerhalb der schulzeit in der kunstgeschichte unterwiesen werden könnten, ist mit recht von der versammlung abgelehnt worden, weil man der meinung war, dasz dadurch eine überbürdung der schüler herbeigeführt werden könnte.

Ein weiterer vorschlag wird in diesen jahrbüchern 1876 in einem L. G. unterzeichneten aufsatze gemacht, nemlich: 'in der woche, wo das schriftliche abiturientenexamen anfängt und eine gewisse unterbrechung des regelmäszigen unterrichts beginnt, täglich eine stunde auf kunstgeschichte zu verwenden und diesen cursus auf drei semester zu verteilen, damit alle an demselben anteil haben können: mit 18 vorträgen in drei gruppen «hoher stil», «schöner stil», «römische zeit» liesze sich so die gesamte kunstgeschichte vortragen.' aber es ist schon von Kammer mit recht hiergegen geltend gemacht: 'wie läszt sich nur von einem semester bis zum

andern der zusammenhang festhalten? und wie, wenn die schüler mit der römischen zeit zuerst beginnen? oder mit dem schönen stil, und die ältere plastik und die Aigineten kommen ein halb jahr resp. ein jahr später? damit zerreiszt man die organische, stetige fortentwicklung der hellenischen kunst, die als solche aufgefaszt und festgehalten werden musz' (a. o. s. 150).

Aber auch das verfahren, welches Menge und Guhrauer einschlagen, indem sie von dem sonstigen unterricht vorn oder hinten einige minuten abbrechen, um diese für den kunstunterricht zu benutzen, ist zu verwerfen. denn einmal kommen diese herren, wie sie selbst gestehen, nicht mit dieser zeit aus und müssen die pausen zu hilfe nehmen, anderseits ist richtig, was Kammer (a. o. s. 150) sagt: 'es scheint mir auch das anfügen gegen schlusz der unterrichtsstunde unpädagogisch zu sein. es ist unmöglich, den kunststoff in zusammenhang zu bringen mit dem kurz vorher in der geschichte behandelten . . trifft so unorganisches in einer stunde zusammen . ., so scheint mir auch diese zeit selbst zu knapp bemessen zu sein für irgend eine eingehende betrachtung; der stoff wird verzettelt, das ganze gewinnt den charakter des gelegentlichen, herbeigezogenen, fragmentarischen, was wieder der wichtigkeit der sache eintrag thun musz. hält man einen gegenstand für wert genug zu lehren, so erweise man ihm sein volles recht und füge ihn nicht einer andern lection als anhängsel zu.'

Da nun aber gleichwohl keine besondern lehrstunden für den kunstunterricht einzuführen sind und auf der andern seite doch auch wieder nicht auf diesen unterricht verzichtet werden kann, so bleibt nichts anderes übrig, als denselben mit schon vorhandenen lehrstunden organisch zu verbinden.

Ziemssen wollte die kunst in den dienst der classikerlectüre stellen und dachte sich die sache so, dasz 'archäologische bilderbücher' herausgegeben werden sollten, in denen 'der text schritt für schritt begleitet würde von sorgsam ausgewählten antiken bildwerken'. er macht auch zu den ersten 21 capiteln des Livius die betreffenden vorschläge zu bildern, welche 'den schüler von capitel zu capitel sicher geleiten, jede schwierigkeit heben, jede dunkelheit lichten, nichts der unklaren einbildungskraft überlassen werden.' aber indem so alle möglichen bilder mit den haaren herbeigezogen werden, um z. b. den Tiber durch eine betreffende darstellung des fluszgottes zu veranschaulichen oder die säugung der kinder durch eine abbildung der capitolinischen wölfin deutlich zu machen, erreicht man wenigstens das, was erstrebt werden sollte, nicht, nemlich einen einblick in den zusammenhang der kunst.

Es ist erwähnt worden, wie Kammer anriet den kunstunterricht auszerhalb der schulzeit zu erteilen. doch sollte das nach seiner ansicht nur provisorisch sein. sein ideal geht vielmehr ebenfalls dahin, dasz derselbe mit dem sprachlichen unterricht verbunden werde, und zwar mit dem griechischen. damit dieser jedoch wieder

nicht zu kurz komme, soll die zahl der griechischen lehrstunden auf acht erhöht werden. 'aber nur durch einen zusammenhängenden methodischen unterricht kann sich K. wahrhafte bildung des gemüts und klärung des verstandes denken.' das heiszt doch nichts anderes, als dasz zwei neue lehrstunden für den unterricht in der kunstgeschichte eingeführt werden sollen. nach K.s plane soll dieser dann allerdings in der hand des lehrers ruhen, welcher den griechischen unterricht in der prima erteilt, soll ferner nur das Hellenentum behandeln und sich endlich auf die prima beschränken. aber abgesehen von diesen beschränkungen, welche nicht gerechtfertigt sind, weisz K. nicht die mittel anzugeben, wie wir zu den gewünschten acht stunden griechisch kommen sollen. endlich nimmt K. bei seinem plane nur auf die gymnasien rücksicht, ohne uns zu sagen, ob er auch etwas für die realschulen zu thun gedenkt. wir werden also auch durch diesen vorschlag nicht weitergeführt.

Verschiedenen lehrfächern will Hübner-Trams die aufgabe zuweisen, die schüler in der kunstwissenschaft zu unterrichten. von dem sehr richtigen gedanken ausgehend, dasz es beim kunststudium wesentlich auf eine gewöhnung des auges ankomme, will er u. a. 'die wände der verschiedenen classen mit wandtafeln auschmücken, welche gute abbildungen vorhandener kunstwerke enthalten.' wenn er aber dabei schon den kunstunterricht mit der sexta beginnen läszt und dort im laufe eines semesters dem kinde die wichtigsten teile eines dorischen antentempels, eines stadions und hippodroms geläufig machen will, sodasz es alles 'richtig und vollständig aufgefaszt und verstanden' hat; wenn das kind die teile der säule: 'säulenschaft und capitell mit ihren eigentümlichkeiten kennen, schlieszlich wissen soll, was architrav ist, was triglyphen, metopen usw.'; wenn er ferner 'im anschlusz an die erzählungen der thaten des Theseus, Hercules, der Argonauten usw.' die betreffenden abbildungen der Münchener und Stuttgarter bilderbogen in sogenannten fliegenden rahmen 'allen schülern einprägen' will, so scheint uns doch damit der jugendlichen kraft etwas zu viel zugemutet zu sein. dasselbe gilt von der quinta, wo die abbildungen von gebäuden ionischen und korinthischen stiles nebst schnecke, perlenschnur, eierstab, halsband usw. darankommen. in der quarta werden im geschichtsunterricht die kyklopischen mauern, das löwenthor, die akropolis, die Athena parthenos, der Zeus von Olympia, das mausoleum von Halikarnass, das monument des Lysikrates, der turm der winde behandelt, dazu das römische forum, einen der triumphbogen, das Colosseum usw., ferner bei der lectüre des Nepos porträts oder ganze figuren der helden. in der tertia soll dann in der geschichtsstunde die romanische und gotische baukunst behandelt werden, bei der lectüre aber, namentlich in der Ovidstunde, sollen die götterbilder in menge vorgeführt werden, der Zeus Verospi, die Hera Farnese, der Poseidon der gemma dolce, ferner die Demeter Rondanini, Apollon von Belvedere, Apollon kitharödos, Artemis von

Versailles, Pallas Giustiniani, Ares Ludovisi, Dionysos, Aphrodite von Milo, Hermes, Hephästos; dazu die kämpfe der Kentauren und Lapithen, die metopenreliefs am Parthenon, am Apollotempel bei Phigalia, der fries der hinterhalle des Theseustempels zu Athen und die westliche giebelgruppe am Zeustempel zu Olympia. endlich soll auch noch die lectüre des Caesar und Xenophon zum vorzeigen von bildern verwandt werden. — Ist so in allen classen das fassungsvermögen der jugend überschätzt worden, so leidet der vorschlag von Hübner-Trams auch noch an dem fehler, dasz die schüler mit einer zu groszen menge von gegenständen überladen werden, ein übel, welches sich nach seinem vorschlage dann auch noch in den oberen classen fortgesetzt findet. dazu kommt, dasz die verteilung des kunstunterrichts auf die verschiedensten fächer und lehrer — denn die lehrer der geschichte, der geographie, des deutschen, des griechischen, der lateinischen grammatik und lateinischen lectüre bekommen alle ihren anteil — einen bestimmten zusammenhang in den kunstunterricht unmöglich erscheinen läszt.

Unter mehrere lehrer will auch Fischer den unterricht in der kunst verteilt wissen. indem derselbe auf eine chronologische folge verzichtet, will er mit der römischen kunst, 'die sich sehr gut zur ersten bildung ungeübter eignet,' beginnen und will im anschlusz an die spätere römische geschichte die betreffenden bogen in der Seemannschen sammlung 28, 29, 32 mit den schülern durchnehmen. freilich 'die römische baukunst würde auch F. nur nach der griechischen gern behandeln'. 'ist dann überhaupt anderweitig ein historischer, materieller rahmen irgend einer art gewonnen . ., so wird man beginnen können, ohne gerade den systematischen cursus griechischer geschichte abzuwarten.' so sollen denn in der secunda im anschlusz an Ciceros 4e Verrina Myrons, Polyklets werke, auch der satyr, auf den bilderbogen verfolgt, nun aber gleich Phidias werke im zusammenhang auch in die betrachtung gezogen, Praxiteles erwähnt werden, ebenso Apelles und Lysipp usw. — Ein bestimmter zusammenhang ist natürlich in einen solchen unterricht nicht zu bringen, und darum kann auch dieser vorschlag nicht als ein glücklicher bezeichnet werden.

Was wir vor allen dingen zu fordern haben, das ist: einen planmäszigen unterricht in der kunst und nicht ein gelegentliches vorzeigen von diesem oder jenem gegenstande oder auch nicht gelegentliche excurse, welche sich an dieses vorzeigen anknüpfen. denn es genügt nicht ein einzelnes kunstwerk für sich zu betrachten, sondern nur im zusammenhange kann die kunst verstanden werden, kurzum: der kunstunterricht musz ein historischer sein. nicht, als ob damit eine förmliche geschichte der kunst gefordert würde; diese würde selbstverständlich über die aufgabe der schule hinausgehen. vielmehr hat man sich nur an die wichtigsten erscheinungen zu halten, diese aber nicht nur in ihrem geschichtlichen verhältnis zu einander, son-

dern auch in ihrem zusammenhange mit der cultur-epoche überhaupt, welcher sie angehören, zu beleuchten: in diesem sinne musz der kunstunterricht ein historischer sein.

Einen planmäszigen unterricht will auch Menge (der kunstunterricht im gymnasium s. 4; gymnasium und kunst s. 7). und er kam auch ursprünglich auf den richtigen gedanken, wenn er ihn möglichst verbinden wollte mit der geschichte (d. k. i. gymn. s. 6) oder, wie er an einer andern stelle (s. 9) meinte: derselbe sei am besten zu geben am faden der geschichte. auch ist die darstellung der methode des ästhetischen unterrichts, welche er in seiner schrift 'gymnasium und kunst' gibt, von diesem historischen gesichtspunkte aus unternommen. aber M. hat schon in seiner ersten schrift nicht die richtigen consequenzen aus diesem urteil gezogen, indem er für den fall, dasz aus rein äuszern gründen der unterricht dem geschichtslehrer nicht gegeben werden könne, keinen allzugroszen nachteil darin sieht, wenn entweder in secunda oder selbst in prima ein anderer lehrer ihn übernehme (s. 16). wie kann er aber dann am faden der geschichte gegeben werden? wie kann das vollends geschehen, wenn, wie er vorschlägt, wöchentlich etwa zweimal gegen zehn minuten von gewöhnlichen lehrstunden vorn oder hinten abgebrochen und der betrachtung von je ein oder nach umständen auch zwei werken gewidmet werden (s. 17)? auch hat M. später in seinem aufsatz: wie läszt sich der unterricht im gymnasium anschaulicher gestalten? (s. 163) eine vereinigung des kunstunterrichts mit der geschichte ganz fallen gelassen, indem er eine derartige verschmelzung unthunlich nennt und nur noch einer personalunion dieser beiden fächer das wort redet. aber auch diese wird schlieszlich beseitigt durch eine spätere bemerkung: 'welcher lehrer der oberen classen den kunstunterricht gibt, scheint nicht von groszem belang' (s. 164). er selbst hängt ihn, wie er sagt, in prima an den lateinischen unterricht an. und so vermissen wir denn auch bei Menge jede organische einfügung der kunst in den unterricht der schule.

Im gegensatz hierzu und zu manchen andern stimmen, wie sie sich sonst mehrfach in schriftstücken und auf conferenzen haben vernehmen lassen, müssen wir vielmehr daran festhalten, dasz der kunstunterricht im anschlusz an den geschichtsunterricht zu erteilen ist. aber nicht äuszerlich ist derselbe etwa damit zu verbinden, sondern er ist als ein integrierender teil des historischen unterrichts zu betrachten. der grund hierfür ist ganz einfach der oben ausgeführte, dasz die geschichte nicht ohne die berücksichtigung der kunst genügend gelehrt werden kann, sodasz also, wenn die kunst an ein anderes lehrfach angehängt würde, dieselbe noch einmal im geschichtsunterricht behandelt werden müste. sodann aber kann auch die kunst nicht ohne die berücksichtigung der geschichte gelehrt werden, sodasz, wenn die erstere mit einem andern fache verbunden würde, auch die geschichte in diesem fache mit gelehrt werden müste. auch der umstand ist von wichtigkeit, dasz bei einer behandlung der

kunst im rahmen des geschichtsunterrichts dieselbe anordnung für die gymnasien und die realschulen gelten kann, während die verbindung mit einem andern fache die frage ignoriert, wie es denn auf den andern anstalten mit der kunst gehalten werden solle.

Diese erwägungen führen zu einer notwendigen verbindung der kunst mit der geschichte. es wird nun freilich hiergegen eingewandt, dasz der geschichtslehrer nicht immer die fähigkeit besitze, den unterricht in der kunst zu erteilen. dagegen ist zu erwidern, dasz derselbe, falls er überhaupt zum geschichtslehrer taugt, auch im stande ist, sich diese fähigkeit zu erwerben. denn die hilfsmittel auf diesem gebiete sind in heutiger zeit so leicht zugänglich geworden, dasz das nötige überall zu beschaffen sein wird. zudem musz man bedenken, dasz es durchaus nicht in der absicht der schule liegen kann, einen abschlieszenden unterricht zu erteilen, sondern dasz hier nur die einführung in das reich der kunst bezweckt werden musz. dasz es freilich nicht gleichgültig ist, ob ein lehrer für sein fach geschmack und verständnis mitbringt, soll nicht geleugnet werden. man hat deswegen vorgeschlagen, es sollten die historiker gezwungen werden sich auch in der kunstgeschichte noch eine facultas docendi zu erwerben. an sich kann man sich mit diesem vorschlage wohl einverstanden erklären. nur möchten wir damit nicht dem facultätenschwindel das wort geredet haben, wie er jetzt zum schaden für unser schulwesen sich vielfach geltend macht. wichtiger würde es vielmehr nach unserer meinung sein, wenn die historiker von den behörden ermutigt würden im angesicht der kunstschätze Italiens oder auch Griechenlands ihre studien zu vervollständigen. denn ein kunsturteil, welches sich auf ein längeres beschauen der originale stützen kann, ist nun einmal durch kein anderes mittel zu ersetzen.

Auch der einwand ist nicht zutreffend, dasz der geschichtslehrer keine zeit habe zur berücksichtigung der kunst. denn auch hier ist wieder der gesichtspunkt maszgebend, dasz es gymnasiasten sind, welchen der unterricht erteilt werden soll, und dasz dieser sich daher in gewissen schranken zu halten hat. stellt doch sogar v. Treitschke in den 'preuszischen jahrbüchern' 1883 2s heft, die meinung auf, dasz von den drei historischen lehrstunden des neuen lehrplans mindestens eine ohne schaden entbehrt werden könne. seiner ansicht können wir nun freilich nicht beipflichten, wenn er sagt: 'wir universitätslehrer stehen dieser angelegenheit doch unbefangener gegenüber, selbst wenn sie unser eignes fach berührt. halte man einmal umfrage unter den professoren der geschichte; ich glaube, die grosze mehrzahl wird erwidern, dasz auf den gymnasien nicht zu wenig, sondern zu viel geschichte gelehrt wird. was verlangen wir denn von einem angehenden studenten, wenn er die ersten historischen collegien mit einiger aussicht auf erfolg hören will?' usw. denn abgesehen davon, dasz die dritte geschichtsstunde zum groszen teil für die geographie verbraucht werden soll, scheint hier v. Tr. doch allzu einseitig den gesichtspunkt eines professors der geschichte an

der universität zu vertreten. wir glauben wohl, dasz jemand auch noch bei geringeren vorkenntnissen, als wir sie unsern primanern beizubringen bestrebt sind, den historischen collegien mit nutzen folgen könnte. aber nicht darauf kommt es an, im geschichtlichen unterricht der gymnasien historiker vom fach auf die beste weise vorzubereiten, sondern es sind auch alle diejenigen hierbei zu berücksichtigen — und dies dürfte doch gewis die mehrzahl sein — welche nach absolviertem maturitätsexamen entweder gar nicht die universität beziehen oder auch selbst als studenten nie in die lage kommen, ein historisches colleg zu belegen. und für diese musz doch auf den gymnasien auch die geschichte schon zu einem gewissen abschlusz gebracht werden. können wir also der angeführten ansicht v. Tr.s auch nicht zustimmen, so steht doch soviel fest, dasz der geschichtslehrer zeit genug finden wird auch der kunst einige aufmerksamkeit im unterricht zu widmen.

Ein bedenken gibt es freilich bei dem vorschlage, nach welchem wir die kunst mit dem geschichtsunterricht verbinden wollen. mit recht wird nemlich der schwerpunkt bei dem kunstunterrichte in die griechische geschichte verlegt werden müssen; die römische kunst schon würde der griechischen gegenüber mit recht zurückstehen, und wenn wir auch Menge nicht recht geben können, welcher den betreffenden unterricht auf die antike beschränken will, so würde doch in der behandlung der mittleren und neueren geschichte die kunst noch mehr zu beschränken sein. nun beginnt aber (wenn wir von den unteren und mittleren classen einstweilen absehen) der geschichtsunterricht der oberen classen mit der griechischen geschichte und schlieszt ab mit der neuern. es sind also secundaner, mit denen die wichtigsten epochen der kunst an der hand der geschichte durchzumachen wären und denen demgemäsz auch die gröste masse des materials zuzuführen wäre, schüler, welche noch gar nicht einmal darauf eingerichtet sind, diese gegenstände hinreichend zu verstehen. hierzu kommt, dasz in der griechischen kunst gerade die plastik einen hervorragenden platz einnimmt und dasz diese kunst diejenige ist, welche von allen am schwersten verstanden wird. man könnte darum auf den gedanken kommen, die alte geschichte in die prima zu verlegen, ein gedanke, der ja bekanntlich von hervorragenden fachmännern wiederholt befürwortet worden ist und der selbst in der neuern zeit noch, z. b. auf den directorenversammlungen zu Hannover und Halle, warme vertreter gefunden hat. wir sind aber aus andern, wichtigen gründen gegen eine solche anordnung. soll also die alte geschichte in der secunda, bzw. die griechische geschichte in der untersecunda gelehrt werden und soll trotzdem die kunst im anschlusz an die geschichte behandelt werden, so ist dadurch von selbst eine modification des allgemeinen princips geboten.

Gädechens (Jenaer litt.-zeit. 1875 nr. 452) will überhaupt nur die kunstgegenstände im unterricht zu dem zwecke der beleh-

rung verwenden, während Menge, Guhrauer u. a. das auge bilden wollen, um so einen ästhetischen zweck zu erreichen. wir glauben, man könnte diese beiden principien in der weise vereinigen, dasz in der secunda vorzugsweise der erste gesichtspunkt, die belehrung des schülers, in der prima dagegen der zweite, die gewöhnung des auges, maszgebend wäre, natürlich so, dasz auf jeder stufe des unterrichts das eine princip das andere nicht ausschlieszt. wird durch eine solche noch näher zu beleuchtende einrichtung die secunda, wie schon jetzt übersehen werden kann, in wünschenswerter weise entlastet und der unterricht gleichmäsziger verteilt, so stellt sich noch eine zweite erwägung ein, wodurch der gemachte vorschlag sich empfiehlt.

Unter den verschiedenen künsten hat keine eine solch unmittelbare beziehung zu der geschichte wie die baukunst. wie der baustil niemals sache eines einzelnen künstlers ist, sondern wie durch ihn der geschmack und das gemüt eines ganzen volkes oder einer ganzen zeitperiode zum ausdruck kommt, so sind wir auch der ansicht, dasz bei einer behandlung der kunst im anschlusz an die geschichte die architektur im mittelpunkte stehen musz. diese meinung ist schon von Bruno Meyer auf der letzten allgemeinen philologenversammlung zu Karlsruhe und noch früher schon von Anton Springer ausgesprochen worden, und wenn wir auch nicht so weit gehen, den ausschlusz aller übrigen kunst zu befürworten, wie dies gleichfalls von anderer seite geschehen ist, so meinen wir doch, dasz sich die baukunst ganz besonders zu einer behandlung in verbindung mit der geschichte eignet. nun ist die architektur aber gerade diejenige kunst, welche am leichtesten verstanden wird. sextanern freilich möchten wir dieselbe noch nicht vortragen, dasz aber untersecundaner jedenfalls schon so weit geistig gereift sind, um einem solchen unterricht mit interesse und verständnis zu folgen, das läszt sich wohl mit sicherheit zu behaupten. der verfasser dieses aufsatzes wenigstens, welcher die hier gemachten vorschläge schon vor acht jahren, längst ehe unsere schulreformatoren von Schlie an bis Menge mit ihren publicationen vor die welt traten, an dem Bernburger gymnasium praktisch bethätigte, hat die erfahrung gemacht, dasz das fassungsvermögen eines secundaners hierzu völlig ausreicht.

Die frage, ob auch die kunst der orientalischen völker behandelt werden musz, ist von keiner besonderen wichtigkeit, da man wenigstens keine zeit hat ausführlich hierauf einzugehen. diejenigen, welche die geschichte der orientalischen völker auf dem gymnasium selbständig vor der griechischen behandeln, haben natürlich auch die aufgabe, vor der griechischen mit der kunst derselben zu beginnen, und sie haben dann noch den vorteil, wenn sie zu den Griechen übergehen, auf die anregungen hinzuweisen, welche diese vom Orient her empfangen haben. es müssen bei diesem unterricht auch abbildungen den schülern geboten werden, und zwar eignen sich hierzu besonders die entsprechenden tafeln von Langl.

Diejenigen aber, welche mit Herbst die völker des Orients nur

nebenbei behandeln, können gleichwohl gelegenheit nehmen von den genannten abbildungen gebrauch machen; und zwar eignet sich hierzu am besten die zeit Alexanders d. gr. denn da alle jene länder der reihe nach in den wirkungskreis des welteroberes hereingezogen werden, so läszt sich auch die kunst der orientalischen reiche in diesem zusammenhange nahe hinter einander behandeln und ermöglicht so ein zusammenfassendes urteil.

Die hauptsache ist jedenfalls, dasz die architektur der Griechen eine planmäszige besprechung enthält, da sie die grundlage auf diesem gebiete für alle zeiten gegeben hat. man kann hierbei den bilderatlas von Menge zu grunde legen oder auch die betreffenden blätter der Seemannschen bilderbogen, und es ist wünschenswert, dasz auch die schüler im besitz derselben sind, damit diese in der lage sind, das in der schule durchgenommene zu hause zu repetieren. dasz die schüler den bilderatlas zu jeder einzelnen geschichtsstunde mitbringen, kann nicht verlangt werden, und schon aus diesem grunde verbietet es sich, die kunsthistorischen mitteilungen, die man zu machen hat, auf die einzelnen stunden zu verzetteln. es empfiehlt sich vielmehr aus dem genannten grunde, wie auch aus andern, nur an solchen stellen der geschichte, welche einen zusammenfassenden überblick ganzer epochen gestatten, eine umschau zu halten. meist schreiben das auch schon die in den schulen gebräuchlichen leitfäden vor.

So hat man, was der vorclassischen zeit angehört, die sogenannten kyklopischen mauern, das sogenannte schatzhaus des Atreus, das löwenthor an der hand der bildlichen darstellungen in einer stunde abzumachen.

Wann die behandlung des griechischen tempelbaues einzusetzen ist, kann zweifelhaft erscheinen. dasz dieselbe noch vor die erzählung der Perserkriege gehört, ist selbstverständlich. aber sie dürfte auch nicht unmittelbar vor die genannte geschichtsepoche zu setzen sein. denn offenbar hatte die classische architektur sich schon lange vordem zu vollendeter form entwickelt, und zwar am frühesten in den colonien, aus denen wir denn auch, abgesehen von den bauten der athenischen akropolis, die wichtigsten monumente noch erhalten haben. es wird deswegen passend sein, an das capitel von den hellenischen colonien den tempelbau der Griechen anzuschlieszen. bringt man diesen so mit der darlegung der colonialen verhältnisse in verbindung, so erreicht man einerseits eine bessere erklärung der namen ihre hauptsächlichsten ordnungen. anderseits aber erzielt man bei den schülern auch ein gröszeres interesse für jenen abschnitt der geschichte, wenn man im stande ist ihre einbildungskraft durch abbildungen von monumenten aus Akragas, aus Selinus, Syrakus, vor allem aus Pästum zu unterstützen. es empfiehlt sich aber hierbei nicht die reihenfolge der Mengeschen bilder einzuhalten, sondern dem gange zu folgen, welchen u. a. Guhl und Koner, das leben der Griechen und Römer, eingeschlagen haben, um die entwicklung der

griechischen tempelformen zu verdeutlichen, was mit hilfe der Launitzschen wandtafeln in bequemer weise zu erreichen ist. nur hat man, wie Menge will, zuerst die darlegung der dorischen ordnung zu ende zu führen und dann erst zu der ionischen ordnung überzugehen. die korinthische säule gehört noch nicht in diese zeitperiode. bei der darstellung des tempelbaues ist auch sogleich von der einrichtung der metopen und giebelfelder zu sprechen und an entsprechenden abbildungen klarzumachen. es ist zu diesem zweck auch sogleich der Theseustempel zu Athen, sowie der Athenatempel zu Aegina heranzuziehen. dasz diese erst der epoche der Perserkriege angehören, kann kein hindernis bilden. es gilt hierbei hauptsächlich ein verständnis für die art, wie solche plastische darstellungen bei der architektur verwendung fanden, zu gewinnen. doch wird man bei dieser gelegenheit auch die schüler mit den darstellungen selbst schon bekannt machen, ohne auf dieser stufe schon ein verständnis der plastischen kunst an sich erzwingen zu wollen.

Eine dritte periode der kunst, welche zur behandlung zu kommen hat, knüpft sich an den namen des Perikles. hier ist der grundrisz der akropolis zu besprechen und eine reconstruction derselben vorzulegen, auch eine ansicht der burg in ihrem jetzigen zustande von verschiedenen seiten zu zeigen. dann müssen die schüler mit den einzelnen gebäuden derselben, mit den propyläen, dem Niketempel, dem Erechtheion, besonders dem Parthenon genau bekannt werden. hierbei sind aber auch die gegenstände der plastik, die friese, die metopen, die giebelstatuen, ebenso die statuen der Athena parthenos, sowie die Athena promachos zu besprechen und, soweit vorhanden, vorzuzeigen; auch hier wieder nicht unter dem gesichtspunkte, einen vollen kunstgenusz von den werken der plastik zu erzielen, sondern damit die schüler wissen, wie diese gegenstände angeordnet waren, und damit sie vorläufig mit dem materiale bekannt werden. mehr als diese vorläufige bekanntschaft und ein interesse für die gegenstände ist auf dieser stufe nicht zu erlangen. aber auch von andern baudenkmälern Athens, z. b. von dem Dionysostheater können abbildungen im anschlusz an die akropolis vorgezeigt werden. nur eine eingehende besprechung des griechischen theaters gehört nicht hierher, sondern ist für die Sophoklesstunde aufzusparen. dagegen ist es angebracht bei dieser gelegenheit auch den blick von der akropolis weiter über Griechenland hinausschweifen zu lassen und neben andern plätzen der kunst namentlich die denkmäler Olympias einer behandlung zu unterziehen. der Zeus des Pheidias bietet hier das passende bindeglied. wenigstens kann man es verlangen, dasz von dem lebhaften interesse, mit welchem das deutsche volk den dortigen ausgrabungen gefolgt ist, sich doch auch etwas in der schule widerspiegelt. ein plan des ortes nebst den wichtigsten monumenten müste auch hier gezeigt werden.

Ferner kann die griechische malerei und das kunstgewerbe

nicht ganz übergangen werden, und wenn wir auch keine gemälde von Polygnot und Parrhasios mehr haben, so müssen doch die schüler von der so wichtigen vasenmalerei eine anschauung bekommen. diese gegenstände werden aber am besten an die besprochene periode angeschlossen.

Eine vierte epoche der kunst ist im zeitalter Alexanders d. gr. klarzumachen, und zwar am besten dicht vor der regierung dieses mannes. hier kommt zur kenntnis der schüler eine restaurierte ansicht des mausoleums zu Halikarnass. hier ist auch der ort, die korinthische säule durchzunehmen und als beispiel dieses neuen stils das denkmal des Lysikrates, sowie der turm der winde zu Athen vorzulegen.

Dies mag im ganzen und groszen das material sein, welches in der untersecunda dem schüler zuzuführen ist.

In der obersecunda bietet sich zunächst bei besprechung der Etrusker die gelegenheit, auch auf die kunstleistungen dieses volkes einen flüchtigen blick zu werfen. die königszeit hat dann die schüler mit dem Tullianum, der cloaca maxima, dem ältesten denkmale des italienischen gewölbebaues, ferner mit einer restaurierten ansicht des Jupitertempels auf dem Capitol bekannt zu machen. auch kann hier gleich die eigentümliche entwicklung, welche der römische tempelbau angenommen hat, an einigen andern beispielen gezeigt werden. besonders aber bietet die kaiserzeit von Augustus an reichliche gelegenheit zur behandlung der römischen kunst in der weise, dasz von jetzt an die verschiedenen monumente einfach in verbindung mit den einzelnen kaisern behandelt werden können. so werden nach einander und z. t. eingehender besprochen das Marcellustheater, das Pantheon, das Colosseum sowie der Titusbogen mit den wichtigen historischen reliefs. auch einige charakteristische architekturstücke mögen da, wo sie geschichtlich hingehören, vorgezeigt werden. die verschüttung der städte Herculaneum, Pompeji und Stabiä bietet dann einen passenden anlasz auch auf die malerei der alten eine etwas gröszere rücksicht zu nehmen, als dies bei der griechischen vasenmalerei geschehen konnte, denn die schüler, welche demnächst nach prima übergehen, sind nunmehr wohl so weit, auch für diese kunst ein verständnis zu gewinnen, welche ja ohnehin leichter verstanden wird, als die plastik. auch kann das vorzeigen von statuen, welche historische personen der zeit darstellen, in der obersecunda noch mehr als in der untersecunda mit diesem unterricht verbunden werden. natürlich hat man bei diesen gegenständen ganz besonders masz zu halten. eine besondere aufmerksamkeit ist dann auch dem zeitalter des Trajan zu widmen, indem hier eine ansicht von dessen forum, eine abbildung der Trajanssäule und des Constantinsbogens vorzulegen ist. die zeit des Hadrian gibt gelegenheit zu mitteilungen aus Tivoli sowie von darstellungen des Antinous. dann ist in abbildungen vorzuzeigen das grabmal des Hadrian, der

tempel der Venus und Roma, die Antoninssäule, die thermen des Caracalla und des Diocletian sowie dessen palast zu Spalato. zum schlusz sind ansichten des forum romanum in der jetzigen gestalt den schülern vorzulegen. damit wird auch der kreis derjenigen denkmäler geschlossen sein, welche etwa aus der römischen kunst mitzuteilen sind. der meiste stoff gehört allerdings der griechischen geschichte an. aber was davon mitgeteilt wird, ist einfacher und leichter zu verstehen, während die producte der römischen kunst, welche zur behandlung kommen, manigfaltiger sind. dabei wird als grundsatz anzunehmen sein, dasz die griechischen kunstdenkmäler eingehender zu besprechen sind, denn dort musz erst die grundlage für das verständnis gewonnen werden; auch trifft es sich gut, dasz man bei der griechischen geschichte eher, als bei der römischen, die zeit hierzu erübrigt.

In derselben weise, wie bei der alten geschichte, ist dann auch bei der geschichte des mittelalters und der neuzeit die kunst an der hand der betreffenden anschauungsmittel zu lehren. so sind beispielsweise die ältesten basiliken, das grabmal des Theoderich bei Ravenna, s. Vitale daselbst, die Sophienkirche in Constantinopel, auch einiges aus der maurischen architektur, wie die Alhambra bei Granada zu zeigen; dann etwa der dom zu Aachen, die kirche zu Gernrode, der dom zu Speier, die kirche zu Laach usw.; aus der gotischen zeit der dom zu Magdeburg, die Elisabethkirche zu Marburg, der dom zu Köln, das münster zu Freiburg, Straszburg und Ulm. auch einige beispiele des profanbaus, wie das schlosz zu Marienburg in Preuszen, mögen zur kenntnis der schüler gebracht werden; dazu einige der wichtigsten romanischen, bzw. gotischen bauten des auslandes, wie der dom zu Pisa und der dom zu Mailand. auch die groszartige welt der renaissance kann nicht einfach totgeschwiegen werden; wie soll sonst der schüler von der bedeutung jener zeit auch nur eine ahnung haben? man zeige also demselben die Peterskirche von Rom, sowie einige der wichtigsten paläste in Florenz und Rom, auch den Marcusplatz von Venedig. dazu musz bei dieser epoche auf die plastik des Michel Angelo und die malerei Rafaels, sowie einiger seiner zeitgenossen rücksicht genommen werden, obwohl hier natürlich noch mehr masz zu halten geboten ist; sonst verliert man sich in das unendliche.

Der prima fällt aber auch der unterricht in der griechischen plastik zu. allerdings kann derselbe jetzt nicht mehr in den regelmäszigen geschichtsvortrag eingeflochten werden, weil dieser andere zeitperioden behandelt. aber es ist dies auch um so weniger nötig, als die plastik diejenige kunst ist, welche sich am unabhängigsten von der zeit und ihrer geschichte gehalten hat. der unterricht bleibt aber gleichwohl auch auf dieser stufe ein historischer, weil der schüler, welcher von der secunda her mit den thatsachen der griechischen geschichte bekannt ist oder durch repetitionen von neuem mit denselben bekannt gemacht wird, nun auch im stande ist, die vor-

zuzeigenden kunstdenkmäler in den gang der geschichte richtig einzureihen und weil, um dies eher zu können und um das verhältnis der gegenstände zu einander richtig zu ordnen, auch auf dieser unterrichtsstufe die chronologische folge im allgemeinen festgehalten werden musz; nur dasz man sich auf die werke der hauptepochen zu beschränken hat. man wird auch hier den atlas von Menge zu grunde legen können. manche von den werken sind schon in der secunda besprochen; hier gilt es, die wichtigsten denkmäler der jugend zum nähern beschauen darzubieten. doch müssen die schüler von dem lehrer auch, wo es geht, mit der herkunft der kunstwerke und ihrem wert bekannt gemacht werden. die meisten namen der künstler werden dabei schon von der secunda her geläufig sein; ebenso wird bei vielen kunstwerken schon bekannt sein, wo sie sich befunden haben. um so weniger ist es nötig mit dem kunstunterricht hier viele zeit zu verbringen; wenige minuten werden meist genügen die gegenstände zu erläutern, und zwar empfiehlt es sich, dasz der geschichtslehrer, welcher auch hier die leitung der sache übernimmt; die dritte geschichtsstunde, welche ohnehin z. t. für eine repetition der alten geschichte benutzt zu werden pflegt, auch mit zu der erläuterung der noch rückständigen kunstwerke heranzieht. hat der lehrer die primaner fast eine ganze stunde mit einer abspannenden repetition angestrengt, so bekommt es der jugend recht gut, wenn sie nun zum schlusz noch einige minuten über die kunst unterhalten wird.

Es ist schon oben davon gesprochen, dasz dem unterricht in der kunst ein bilderatlas zu grunde zu legen ist, welcher im besitz der schüler sein musz und nach ankündigung des lehrers zu bestimmten stunden mitzubringen ist. aber hierauf hat sich die schule nicht zu beschränken. vielmehr ist es notwendig beim unterricht besondere abbildungen vorzuzeigen. je gröszer diese sind, desto besser. sie können dann in der hand des lehrers oder event. am kartenhalter der ganzen classe hingehalten werden. ein herumreichen von bildlichen darstellungen ist dagegen grundsätzlich auszuschlieszen. denn abgesehen davon, dasz die gegenstände im laufe der zeit beschmutzt werden, zerstreut ein solcher unterricht, und ein flüchtiges besehen nützt dem schüler nichts. hat der lehrer vielmehr das nötige gezeigt, so bleibt der gegenstand noch einige zeit, jedenfalls einige tage in der classe zurück. sind die abbildungen zum aufhängen eingerichtet, so läszt man sie einige zeit an der wand hängen, aber so niedrig, dasz jeder schüler im stande ist alles ohne anstrengung in den pausen genauer in augenschein zu nehmen oder auch nach den stunden, wenn er dazu zeit hat. sind die bilder dagegen nicht zum aufhängen eingerichtet oder empfiehlt sich diese art der benutzung bei denselben überhaupt nicht, so schlieszt man sie in sog. fliegende rahmen ein oder man befestigt sie in glaskasten, welche letzteren namentlich den vorteil haben, dasz auch solche bilder, welche in gehefteten oder eingebundenen werken sich befinden, zur ansicht

ausgestellt werden können. je länger dann die ausgehängten und ausgestellten gegenstände den schülern dargeboten sind, desto mehr haben diese gelegenheit sich in dieselben zu vertiefen. in erhöhtem masze gilt dieser gesichtspunkt für die in der prima zu zeigenden werke der plastik, für welche unbedingt ein längeres beschauen nötig ist.

Unter den wandbildern kommen einmal die vortrefflichen bilder zur geschichte von Langl in betracht; dann die wandtafeln zur veranschaulichung antiken lebens und antiker kunst von v. d. Launitz, von denen wenigstens ein teil für unsern zweck zu gebrauchen ist; andere dienen zur erläuterung der lectüre; ferner die culturhistorischen wandtafeln von Luchs, welche teils verschiedene kunstwerke, teils historische persönlichkeiten in vortrefflicher weise vergegenwärtigen. weiter ist wertvoll Hauser säulenordnung. wandtafeln zum studium der wichtigsten architektonischen formen der griechischen und römischen antike und der renaissance. besonders empfohlen werden noch die wandtafeln von Bruno Meyer. zur ausstellung können, wo die besprochenen wandtafeln, die unter allen umständen vorzuziehen sind, noch lücken lassen, ferner etwa verwandt werden: Essewein atlas der architektur, Lübke denkmäler der kunst, Müller-Wieseler die denkmäler der alten kunst, Overbeck griechische kunstmythologie, Conze heroen und göttergestalten der griechischen kunst, Carriere atlas der plastik und malerei, Michaelis der Parthenon, Curtius und Adler Olympia und umgegend, Ziegler illustrationen zur topographie des alten Roms, Ternite wandgemälde aus Pompeji und Herculaneum, Zahn die schönsten ornamente und merkwürdigsten gemälde von Herculanum und Pompeji, Mau geschichte der decorativen wandmalerei in Pompeji, Wörmann antike Odysseelandschaften, Ernst Förster die deutsche kunst in bild und wort.

Nicht, als ob alle genannten werke zur verwendung kommen müsten; vielmehr ist es ratsam nicht zu viele gegenstände den schülern vorzuführen, damit sie nicht zu sehr zerstreut oder auch nicht vor der zeit blasiert werden, sondern es musz die aufgabe der schule sein, in einzelnen classischen mustern ihnen eine ahnung von der welt des schönen beizubringen.

Ein besonders gutes anschauungsmittel sind aber auch die photographien. namentlich um die werke der plastik kennen zu lernen, sind dieselben für die schule geradezu unentbehrlich. dabei ist es wünschenswert, dasz sie in möglichst groszem format zur ausstellung gelangen. — Stereoskopen brauchen nicht in der schule benutzt zu werden; dieselben zerstreuen nur. auch der vorschlag, welchen Bruno Meyer auf der letzten allgemeinen philologen-versammlung gemacht hat, nemlich den projectionsapparat, die verbesserte laterna magica, im unterricht zu verwerten, ist mit vorsicht aufzunehmen. denn selbst wenn es gelingen sollte auch ohne zu grosze dunkelheit der schulzimmer die gegenstände kenntlich zu machen, so spricht

doch gegen die anwendung dieser methode der umstand, dasz die bilder nicht lange genug an der wand haften, um ein genügendes beschauen der kunstgegenstände zu ermöglichen. die gezeigten bilder müssen vielmehr hängen bleiben, damit die schüler wiederholt an dieselben herantreten können. von dem apparat wäre höchstens zum zweck einer repetition gebrauch zu machen. — Dasz auch endlich gipsabgüsse ein wirksames mittel der anschauung sind, versteht sich von selbst. doch sind die schulen in der regel nicht in der lage, grosze summen auf diese dinge zu verwenden, sodasz für dieses mittel gewisse schranken gezogen sind.

Hält sich der kunstunterricht in den hier angegebenen grenzen, so ist einerseits nicht zu fürchten, dasz der jugend zu viel geboten wird; anderseits steht zu erwarten, dasz auch dasjenige masz von bildung erreicht werde, welches von einem gymnasiasten verlangt werden musz.

Es konnte natürlich nicht die absicht des verfassers sein hier einen bestimmten kanon aller derjenigen anschauungsmittel vorzuschlagen, welche unbedingt benutzt werden müsten. ist doch auf diesem mehr noch wie auf den übrigen gebieten des unterrichts eine freie bewegung des lehrers nötig, welche der individualität und neigung desselben einigen spielraum läszt. die absicht des verfassers war nur, nach verschiedenen richtungen hin eine grenze zu ziehen, damit der unterricht nicht schädlich wirke. auf der andern seite aber sollte auch gezeigt werden, wie eine gewisse summe von anschauungsmitteln nötig sei, um den geschichtsunterricht so einzurichten, dasz er seine aufgabe erfüllen kann. vielfach begegnet man freilich in der lehrerwelt noch einem gewissen mistrauen, wenn von einem reichlichen gebrauch der anschauungsmittel, namentlich aber, wenn von einem hereinziehen der kunst in den unterricht der gymnasien die rede ist. vielleicht liegt dies daran, dasz man in der forderung der anschauungsmittel nicht immer das richtige masz eingehalten hat. hält man sich aber in den nötigen schranken, verbindet man den kunstunterricht mit demjenigen fache, zu welchem derselbe gehört, und beobachtet man in dem gebrauch der besprochenen mittel die richtige methode, so wird es sich bald herausstellen, dasz damit ein factor in der bildung und erziehung unserer schüler gewonnen ist, welcher in hervorragender weise die aufmerksamkeit der schulmänner verdient.

Bernburg. F. Knoke.

61.

DISPOSITIONEN ZUR BEHANDLUNG DER RÖMISCHEN GESCHICHTE IN (OBER-)SECUNDA.

In dem mit den Franckeschen stiftungen verbundenen Seminarium praeceptorum[1] suchen wir die candidaten auch dadurch zu fördern, dasz wir ihnen nach voraufgehender besprechung musterdispositionen in die hände geben, welche von uns selbst in langjährigem unterricht erprobt sind und den jungen anfängern richtlinien sein oder werden sollen für die eigne praxis. dieselben haben zugleich aber auch einem höhern zweck zu dienen: der einführung in eine rationelle didaktik durch beispiele. dasz wir die bisher wertvollste grundlage einer solchen in der Herbart-Ziller-Stoyschen schule finden, ist aus anderweitigen zeugnissen bekannt.[2] die von dieser begründete rationelle didaktik bezeichnet eine der durch das wesen des erziehenden unterrichts gebotenen stufen des lehrverfahrens als system (überblick), d. h. einreihung und einordnung der einzelnen glieder eines wohl gegliederten unterrichts (der sogenannten methodischen einheiten[3]) in den systematischen zusammenhang eines gröszern ganzen zur erzeugung gröszerer begriffsreihen.[4] es wird, nachdem das unterrichtsverfahren vorher die stufen 1) der orientierenden vorbesprechung (analyse, vorblick), 2) der darbietung (anblick, einblick, synthese), 3) der zusammenfassenden verknüpfung (vertiefter einblick, association) durchlaufen hat, der rückblick auf und der überblick über die im unterricht gewonnenen ergebnisse ein hauptmittel werden zur bildung eines vielseitigen und concentrierten interesses (im sinne Herbarts[5]).

Diese systematische übersicht musz der lehrer von vorn herein in klarem bewustsein haben; sie wird für ihn gleichsam das steuer sein müssen, nach welchem er den curs seines ganzen lehrverfahrens

---

[1] vgl. des verf. broschüre: das seminarium praeceptorum an den Franckeschen stiftungen zu Halle. ein beitrag zur lösung der lehrerbildungsfrage. Halle a. S. 1883.

[2] das semin. praec. s. 28 ff. vgl. des verf. referat: 'in wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen grundsätze für den unterricht an den höheren schulen zu verwerten?' Berlin 1883. seitdem sind für diese didaktik auch warm und entschieden eingetreten: C. Alexi zur reform der höheren schulen in Deutschland, Langensalza 1883, ursprüngprogramm des gymnasiums zu Mülhausen i. Elsasz 1883, und P. Bartels 'die bedeutung Herbarts für die pädagogik als wissenschaft', programm der höheren privatlehranstalt zu Breklum 1883.

[3] vgl. das gen. referat s. 49 ff.

[4] vgl. ebd. s. 64 und die tabelle im anhang.

[5] ebd. s. 25 ff.



richtet, und es wird eine hauptprobe für das rationelle seines unterrichtsverfahrens und eine hauptgewähr für das gelingen desselben sein, wenn er diese systematisierung richtig gewählt hat.

Auf sie hat sich schon die erste stufe, diejenige der 'vorbesprechung' andeutend und die erwartung erregend[6] zu beziehen; die folgenden stufen haben den schüler durch verknüpfung der glieder, durch vertiefung des einblicks in ihren innern zusammenhang, endlich durch unterordnung derselben unter die durch das system gegebenen allgemeineren und höheren gesichtspunkte schrittweise zu einem immer klareren bewustsein von dem systematischen ganzen, schlieszlich zu sicherer geistiger herschaft über dasselbe zu führen.

So angesehen sollen und können derartige dispositionsübersichten etwas anderes werden, als ein die selbstthätigkeit des candidaten beschränkendes und zur bequemlichkeit verführendes hilfsmittel, nemlich eine anregung zu echter vertiefung in die arbeit einer rationellen didaktik. die gewöhnlichen historischen hilfsbücher kommen dieser vertiefung des unterrichts durch die stufe des 'systems' wenig entgegen; das könnte unter umständen absicht sein unter dem gewis richtigen gesichtspunkt, dasz das hilfsbuch nicht die kunstvolle gestaltung des materials, welche eine arbeit und frucht der unterrichtsstunde selbst sein musz, vorwegnehmen dürfe; — allein vielleicht mehr noch ist unseres erachtens jene erscheinung ein zeugnis dafür, dasz in dem unterricht der höheren schulen die rechte systematisierung, um nicht zu sagen: überhaupt eine rationelle didaktik noch allzu sehr vermiszt wird.

Unsere proben sollen vom allgemeinsten des 'systems' der römischen geschichte ausgehen, wie es der lehrer von vorn herein zuerst im kopfe haben musz, und dann beispiele einer gliederung im einzelnen bringen, wie sie bei behandlung der einzelnen 'methodischen einheiten' als kleinerer systeme ausgesucht und aufgestellt werden könnten.

Gliederung der römischen geschichte.

I. unter dem politischen gesichtspunkt.[7]

A. 753—494 eingang. vorgeschichte.
(königtum und gründung des freistaats.)

B. 494—**366 innere kämpfe** der ausgleichung.
(ständekampf.)

[6] ebd. s. 56.

[7] das kernstück bilden die äuszeren kämpfe, in welchen die vollkraft der nach abschlusz des ständekampfes geeinigten nation sich erweist (das heldenzeitalter). dieses kernstück wird zunächst umschlossen von je einem zeitalter gleichartiger und doch wesentlich verschiedener innerer kämpfe, und dieses ganze wiederum eingefaszt von einem gleichartigen eingangs- und ausgangsstück, deren zusammenfassung als thema der entwicklung erkennen läszt: die darstellung eines

C. {366—266 / 266—133} **äuszere kämpfe** um die hegemonie {a) innerhalb Italiens. / b) auszerhalb Italiens.
(das heldenzeitalter.)

B. 133—31 **innere kämpfe** der auflösung.
(revolutionszeitalter.)

A. 31—476 ausgang.
(kaiserzeit, rückkehr zur monarchie; ein kreislauf von monarchie zur monarchie.)

II. unter dem gesichtspunkt der geographischen ausbreitung.[8]

I. Geschichte der **stadt Rom.**
abgeschlossen unter Servius Tullius (das septimontium).

II. Geschichte der ausbreitung (hegemonie) über die **latinische ebene.**
etappen: Tullus Hostilius (Alba Longa zerst.) — Servius Tullius. (Dianatempel auf dem Aventin.) — Tarquinius Superbus. (tempel des Jupiter Latiaris auf dem m. Albanus) — erhebung des latinischen bundes. (lacus Regillus 496) — Latinerkrieg 340—37 (Vesuv, Antium).

---

kreislaufes von monarchie zur monarchie. wie bequem und behältlich die jahreszahlen sich fügen, wird schon dem auge deutlich. eine vergleichung dieser systematischen übersicht mit der gliederung desselben stoffes in den verbreitetsten hilfsbüchern z. b. von Herbst, Pütz u. a., oder in den tabellen von Cauer, Peter u. a., oder auch in der neuesten von Rethwisch und Schmiele dürfte ergeben, dasz das dort gegebene auf die oben mitgeteilte weise ungleich einfacher und doch vielleicht inhaltsreicher und vertiefter sich zusammenfassen läszt. dasselbe dürfte eine vergleichung mit der einteilung in § 26 des lernbuchs für den geschichtsunterricht von E. Dahn (Braunschweig 1878) ergeben, welches sich sonst vor anderen um durchgehende gliederung bemüht.

[8] die kleineren einheiten sind: 1) die stadt, 2) latinische ebene, 3) Italia propria, 4) halbinsel und nächste meere, 5) die entfernteren meere, 6) orbis terrarum. — Vorausgesetzt wird die für das verständnis der gesamten alten, besonders der griechischen geschichte so wichtige einteilung des Mittelmeeres nicht nach zwei becken (das östliche und westliche geschieden durch Italien und Sicilien), sondern nach drei becken: 1) das östliche, 2) das centrale — bestehend aus dem adriatischen meere, dem ionischen und den beiden Syrten, d. h. aus denjenigen meeresteilen, welche in der mitte des ganzen Mittelmeerbeckens gelegen in gleicher weise sich nordwärts in den europäischen und südwärts in den africanischen continent eindrängen — und 3) das westliche. behältlich ist der parallelismus in IV und V: ausbreitung zuerst jedesmal nach westen; — denn dorthin ist die front Italiens gerichtet; — sodann nach osten; und zuerst naturgemäsz über das nähere, sodann über das angrenzende fernere meer, das tyrrhenische; sodann das spanische meer einerseits; das adriatische meer, sodann das übrige centrale und östliche becken anderseits. behältlich sind auch die zugleich einen inneren fortschritt darlegenden contraste in III und IV: norden und süden; süden und norden; ferner in VI 1 a, b: süden, norden; extreme gegensätze in den kriegsschauplätzen; sodann in VI 2: das italische festland und

III. Geschichte der ausbreitung (hegemonie) über das **eigentliche italische festland** (Italia propria).

1. nach norden:
   kämpfe mit den Etruskern — Porsena, Veji (Fabii, Camillus 396) Sentinum 295.
   und (vorübergehend) mit den Galliern (dies alliensis 390, Sentinum 295).
2. nach süden:
   a) die Samniterkriege.
      I. 343—341 (Gaurus m.).
      II. 325—304 (Furculae Caudinae 321).
      III. 298—290 (Sentinum 295).
   b) tarentinische krieg 280 (82)—275 (72).
      (Heraclea, Asculum, Beneventum, Tarent.)
   c) unterwerfung der Sallentiner 266. (vgl. 366, 133.)

IV. Geschichte der ausbreitung (hegemonie) über die **ganze italische halbinsel und die nächsten meere.**

1. I punische krieg 264—241.
   süden und westen: Sicilien. — Sardinien, Corsica. — Tyrrhen. meer (mare inferum).
2. der illyrische krieg 229—228.
   osten: das adriatische meer (mare superum).
3. die gallischen kriege 225—222.
   norden: Po-tiefebene.

V. Geschichte der ausbreitung (hegemonie) über die **entfernteren meere.**

1. das westliche (spanische) becken des Mittelmeeres.
   II pun. krieg (218—201). Spanien.

---

die see; Italien und Spanien. (wenn das italische festland viermal unter jenen sechs fällen der gefährdung genannt wird, welches symptom der auflösung!) — endlich in VII: orient und occident. — Zur vertiefung soll es dienen, wenn im contrast zu abschnitt III, wo der beginn des siegeszuges der hegemonie mit dem ende der inneren kämpfe (des ständekampfes) zusammenfällt, abschnitt VI in die augen fallen läszt, wie mit den inneren kämpfen der auflösung die gefährdung der erworbenen hegemonie zusammengeht. — Dasz in abschnitt V dem geographischen gesichtspunkt der chronologische untergeordnet worden ist, wird man billigen; die wiederholung einzelner daten und jahreszahlen, z. b. 295 Sentinum, ist absichtlich. diese kurzen daten sollen auch nur als apperceptionshilfen (Herbart) dienen, die ordnung und das bild der ereignisse in die erinnerung wieder zurückrufen. endlich die bemerkung, dasz, wenn diese übersicht im fortgang und zum schlusz der behandlung der römischen geschichte mit den schülern selbst festgestellt, und dann von ihnen in das geschichtsheft, welches eine sammlung solcher übersichten enthalten musz, eingetragen wird, diese arbeit der letzten stufe des unterrichtsverfahrens angehört: der anwendung, übung (function bei Th. Vogt, methode bei Herbart). vgl. das gen. referat s. 66 ff. und 113.

2. das mittlere und östliche becken des Mittelmeeres.
   die macedonischen und der achäische krieg.
   I. 200—197. Philipp II. Cynoscephalae. (Flamininus.)
   II. 171—168. Perseus. Pydna. (Aemilius Paulus.)
   146. Corinth. (Caecilius Metellus. Mummius.)
   der syrische krieg 192—189. Antiochus M. Thermopylae (Acil. Glabrio. Cato). Magnesia (Scipio Asiaticus.)
   III pun. krieg 149—146. Carthago (Scipio African. minor). Asien römische provinz **133**.

VI. Geschichte der mühsamen erhaltung der überall gefährdeten hegemonie. (episode, retardierendes moment. zusammenfallend mit den inneren kämpfen der auflösung, dem revolutionszeitalter.)

1. im kampfe mit äuszeren feinden.
   a) Jugurthin. krieg (111—106). süden.
   b) cimbrische krieg (113—101). norden.
   c) Mithridatische kriege I 88—84, II 83—81, III 74—64 } osten.
2. in den inneren kämpfen der bürgerkriege.
   bundesgenossenkrieg 91—88 (italisches festland).
   I bürgerkrieg. Marius und Sulla. 88—82 (italisches festland).
   Sertorian. krieg 80—72 (Spanien).
   sklavenkrieg des Spartacus 73—71 (italisches festland).
   seeräuberkrieg 67 (die italische und östliche see).
   Catilina 62 (Pistoja. — italisches festland).

VII. Abschlusz der weiteren (weitesten) ausbreitung über den **orbis terrarum**, zusammenfallend mit dem zeitalter der imperatoren.

1. ausbreitung über den orient
   durch Pompeius in der zweiten hälfte des Mithridatischen krieges (seit 66).
2. ausbreitung über den occident
   durch Caesar (Gallien — Britannien — Germanien).
3. vereinigung des ganzen orbis terrarum
   a) vorübergehend durch Caesar.
   b) dauernd durch Octavian (Augustus) und die folgenden Caesaren.

(fortsetzung folgt.)

HALLE. O. FRICK.

62.

WIE KÖNNEN WIR IM WINTER DEM GYMNASIASTEN FRISCHE LUFT UND BEWEGUNG IM FREIEN MEHR ALS BISHER VERSCHAFFEN?

Der erlasz des ministers über die turnspiele ist überall mit groszen hoffnungen begrüszt worden. indem schreiber dieses die in letzter zeit wieder mehr hervorgetretenen vorwürfe, dasz unsere gymnasialjugend an kräftigem körperlichen gedeihen durch den unterricht vielfach behindert werde, als mit recht ausgesprochen, anerkennt, indem er sich ferner freut, dasz man auch behördlich dem erkannten übel entgegenwirkt, will er untersuchen, inwiefern der ministerielle erlasz für die winterszeit der gesundheitspflege der schule förderlich sein kann.

Der erlasz bezeichnet als mittel, den gesundheitsschädlichen folgen des schulunterrichts entgegen zu wirken 'bewegungsspiele im freien'.

1. Von jeher haben die knaben von selbst auch im winter überall sich bewegungsspiele im freien zu schaffen gewust. wir sehen sie mit schneeballwerfen, schneebauten, schlittenfahren und schlittschuhlaufen sich tummeln. dies alles betreiben sie von selber mit eifer, ist die gelegenheit nur einigermaszen günstig.

Verfasser kann, was die winterszeit anbetrifft, den standpunkt nicht teilen, dasz die knaben die in der jahreszeit liegenden bewegungsspiele, die sich in freier luft ausführen lassen, nicht kennten. auch glaubt er, dasz die knaben überall die gröste lust haben (mit ganz vereinzelten ausnahmen, namentlich wohl in den groszstädten), jene spiele zu treiben. thatsächlich aber sieht der verfasser, dasz die knaben jene spiele zufolge manigfacher hindernisse in viel zu geringem umfange treiben.

2. Bisher nemlich hat das gymnasium den eigenmächtigen winterspielen der knaben gegenüber sich meist beschränkend verhalten. wie oft musten die schüler hören, dasz das viele schlittschuhlaufen die zeit zur arbeit wegnehme; sich auf der strasze mit einem kleinen schlitten oder in errichtung von schneebauten zu tummeln, sei für einen gymnasiasten unschicklich; wenn deren sich gar auf der strasze mit schneeballen würfen, so würden sie strengstens wegen dieses unfugs bestraft werden. hätte ein lehrer bei erwähnung eines derartigen 'disciplinarfalles gegen die schulordnung' sein votum dahin abgegeben, man solle doch den kindern solche unschuldige vergnügungen lassen, so konnte er erleben, als 'ein lehrer, der es mit der disciplin lax nehme' angesehen zu werden.

Dem gegenüber gibt der erlasz jetzt die bürgschaft, dasz die lehrer sich zu jenen kindervergnügungen fortan wohlwollender und fördernd verhalten werden. statt zu verbieten, wird man ermuntern und sich begnügen, vor belästigung unbeteiligter und erwach-

sener zu warnen. man wird z. b. den knaben zureden, sich schlittschuhe schenken zu lassen, und fragen, ob auch alle schlittschuhlaufen können. auch wird öfters ein lehrer mitten unter den knaben schlittschuh laufen, um sie durch sein beispiel noch mehr anzufeuern.

Wenn man nun noch mehr als bisher zum spazierengehen ermahnt und öfters fragt und zusieht, ob die schüler genügend spazieren gehen, so wird das leben in freier luft auch für den winter von seiten der schule vielfach und gewis mehr als bisher gefördert sein.

3. Aber in der angedeuteten weise wird man immer nur eine gelegentliche förderung des beabsichtigten zweckes erreichen, nicht eine ununterbrochene und gleichmäszige.

Ist es nun möglich, dasz die schule bewegungsspiele im freien für die winterszeit als eine allgemeine einrichtung, von der alle schüler betroffen werden, einführt? die antwort lautet schlechtweg: 'nein', und zwar musz dieses 'nein' gerade vom standpunkte der gesundheitspflege aus gesprochen werden.

Tummelt sich der knabe aus eignem antrieb im winter im freien umher, so schützt er sich insofern von selbst vor erkrankung, als er bei körperlichem misbehagen vom spiele abzulassen und nach hause zu gehen pflegt. erkrankt ein knabe in folge seiner winterspiele, so fällt die verschuldung auf ihn selbst und die ihn beaufsichtigenden angehörigen oder pensionshalter.

Wollte nun aber die schule zwangsweise die kinder in die winterluft zu bewegungsspielen hinausführen, so nimmt sie die unvermeidliche gefahr auf sich, dasz die durch spiel erhitzten kinder in massen an katarrhen und erkältungen erkranken, wenn eben ein jedes trotz unlust und misbehagens aus zwang im freien bleiben müste. diese gefahr liegt so offenkundig da, dasz wohl keine eltern ihre kinder im winter zu turnspielen im freien hergeben möchten. könnte wohl auch die schule die sicherheit der aufs festeste eis beorderten schüler vor einbrechen oder gefährlichem hinstürzen garantieren?

Dasz ein lehrer mit seiner classe auch einmal zu schöner wintersstunde im freien längere zeit gespielt hat, ohne dasz es jemandem geschadet hat, beweist als ausnahme nichts gegen die sich offen zeigende regel.

Jene andere schwierigkeit der winterszeit, dasz in den planmäszig angesetzten stunden die witterung die für das spiel vorausgesetzten bedingungen plötzlich vernichtet hat, bedarf nach jenem obigen unüberwindlichen hindernis kaum noch der betonung. was nutzt z. b. die planmäszige ansetzung einer eislauf- oder schneeballstunde, wenn wir monatelang kein festes eis und keinen schnee haben, wie wir es in vielen wintern erleben? man komme mir nicht damit, dasz eine künstliche eisbahn sich auf einer überschwemmten wiese schon bei geringem kältegrad schaffen lasse. wenn dergleichen für éin gymnasium möglich ist, so werden hin-

gegen an hundert andern die mittel dazu sicherlich nicht zu beschaffen sein, und kann dergleichen auch von keiner schulgemeinde verlangt werden.

Es ist also klar, dasz das durch den erlasz angegebene mittel 'bewegungsspiele im freien', das für den sommer reichlich in anwendung kommen kann, für die winterszeit als im stundenplan aufgenommene schuleinrichtung nicht zur anwendung kommen kann. vielmehr werden wir im winter über ein wohlwollendes, bisweilen anteilnehmendes ermuntern zu dem freiwilligen spieltreiben der knaben, dem sie nach belieben, die einen hier, die andern dort sich überlassen, nicht hinauskommen. übrigens musz der lehrer, der bei den winterspielen den knaben selten etwas wird lehren können, sich hüten, durch zu häufiges kommen ihnen lästig zu fallen und so sie endlich zu verscheuchen.

4. Wann ermangelt nun aber der knabe der bewegung im freien am meisten? entschieden im winter. auch der angestrengteste gymnasiast bewegt sich im sommer noch immer verhältnismäszig viel im freien. abgesehen von den osterferien hat er pfingsten, die groszen ferien und michaelis. auch an den schultagen pflegt der knabe baden zu gehen, er kann im garten und hofe lernen, er sitzt am offenen fenster oder wenigstens bei offenen fenstern. der winter dagegen ist die traurige zeit der einpferchung. während des kurzen tageslichtes pflegt lehrstunde an lehrstunde sich zu reihen, meist nur durch die mittagszeit unterbrochen. von anbruch der dunkelheit an müssen in luftversperrter klause die häuslichen arbeiten angefertigt werden. so geht es, mit einziger ausnahme der weihnachtsferien, die langen wintermonde hindurch. erst von ostern an wird es allmählich besser.

Völlig wird bei unserm klima dieser misstand nicht zu beseitigen sein. wir grosze leiden ebenso gut darunter und müssen im winter auch mehr 'einsitzen' als uns lieb ist.

So weit aber die schule durch ihre einrichtungen die knaben von genügender bewegung in freier luft abhält, müssen diese einrichtungen entsprechend gebessert werden, sonst verdient die schule mit recht den vorwurf, dasz sie gegen offenkundige misstände nichts thue. glücklicherweise kann die schule, wenn sie auch die im ministeriellen erlasz angeregten turnspiele für den winter nicht in den schulplan einführen kann, dennoch, indem sie das im erlasz kundgegebene streben für den winter nach möglichkeit zur ausführung bringt, auch während dieser zeit den knaben frische luft und bewegung im freien reichlicher als jetzt gewähren, ohne dasz das gymnasium durch grosze veränderungen seinen bisherigen charakter aufgibt.

5. Sehen wir zunächst, wie es heute mit der alten klage steht, dasz die knaben durch die schlechte luft des schulzimmers leiden.

Der verfasser musz hier aus eigner erfahrung bestätigen, dasz der mangel an frischer luft in allen gymnasialgebäuden auch heute

noch grosz ist, in vielen gefährlicher als der laie in schulsachen glauben wird.

Die zahlreichen hals- und brustleiden der lehrer gehen nicht blosz auf das viele sprechen zurück, sondern besonders auch auf die schädliche luft, die wir stets atmen. den ganzen winter hindurch werden die fenster der schulzimmer gewöhnlich gar nicht aufgemacht. es entwickelt sich eine dumpfe betäubende atmosphäre, die in alten gymnasialgebäuden auch im sommer nicht mehr schwindet.

Man wird mir erwidern, dasz solche übelstände doch gewis schnell durch genügende lüftung beseitigt werden würden. leider ist das vielfach nicht der fall. schreiber dieses hat jahre lang an einem gymnasium unterrichtet, an dem auf keine weise, weder durch privatgespräche, noch durch vorschläge in der conferenz zu erreichen war, dasz auch nur im sommer in dem oberen geschosz des gymnasialgebäudes die fenster der schulzimmer nach beendetem unterricht einige zeit offen gelassen würden; kaum geschah dies hin und wieder in ganz ungenügender weise bei der reinigung der zimmer, d. h. im sommer. denn waren im herbst erst die schwer zu öffnenden doppelfenster eingesetzt, so konnte man erst nach ostern auf lüftung des zimmers hoffen. der director hielt eben eine lüftung 'nicht für nötig', folglich konnte sie überhaupt nicht ins werk gesetzt werden. dabei begriff jener mann nicht, warum er und seine familie häufig von unwohlsein, besonders kopfschmerzen heimgesucht wurden. ein solches beispiel steht nicht vereinzelt da, sondern findet sich mehr oder weniger crass an vielen orten. wenn solche übel bestehen können trotz der allgemein anerkannten heilsamkeit einer guten lüftung, so folgt daraus, dasz die behörde sich nicht mit einer allgemeinen empfehlung einer ausreichenden lüftung begnügen darf, sondern durch b e s t i m m t e, überall zu beachtende vorschriften eine genügende lüftung besonders für den winter erzwingen musz, da in letzterer zeit der einzelne lehrer sich nicht selbst wie im sommer durch öffnen des fensters beim unterricht helfen kann.

a) Der verfasser hält es zunächst für leicht durchführbar, wenn auch im winter alle sonnabend nachmittag die fenster der schulzimmer einige stunden offen sein müssen (falls nicht schnee oder regen hineingetrieben wird), ohne rücksicht auf die auskältung der räume.

Wenn in einer verfügung des provinzialschulcollegiums zu Berlin von 1869 (Wiese I s. 138) verlangt wird — 'dasz durch öffnen der fenster namentlich während der zwischenpausen die classenzimmer gehörig gelüftet werden' — so verbietet sich 'das öffnen während der zwischenpausen' innerhalb der schlechten jahreszeit glücklicherweise von selbst, und innerhalb der guten jahreszeit könnten lehrer und schüler doch nur andauernden schnupfen und rheumatismus davon haben.

b) Es ist ferner zu bewirken, dasz jedes schulzimmer eine am fenster befindliche ventilationsvorrichtung haben m u s z. hält man

auch hierauf nicht mit zwang, so werden, wie man es jetzt sieht, ventilationsvorrichtungen sehr selten sein. am rauchfang angebrachte klappen ventilieren oft nicht genug, lassen bisweilen rauch eindringen und oft das geräusch des unterrichts von einem zimmer in das andere in störender weise hinüberdringen.

Die behörde erklärt im jahre 1865 (Wiese I s. 136): 'in der kältern jahreszeit gibt der ofen veranlassung, dasz luft aus der schulstube entweicht, und dafür frische luft durch alle ritzen der thüren und fenster, selbst die poren der wände eintritt . . . deshalb ist eine künstliche ventilation nicht erforderlich.' — Allen, die hiermit zufrieden sind, ist zu empfehlen, im winter ihr schlafzimmer nur 'durch den ofen' zu lüften. ob sie es wohl lange aushalten werden?

c) Sodann sind die schulzimmer noch immer viel zu klein. über das luftquantum, das im gefängnis einem jeden gegeben werden musz, sind bestimmungen erlassen; schulräume gelten vielfach dann für ausreichend, wenn noch jeder schüler darin seinen sitzplatz haben kann. so steht das luftquantum des schulraums meist in gar keinem verhältnis zur zahl der atmenden lungen. wenn man auch zugeben musz, dasz man dieses verhältnis nie völlig ausreichend gestalten kann, so musz man doch energischer als bisher gröszere classenräume zu schaffen suchen, sei es bei neubauten, sei es in umänderung alter.

d) Halten nun auch die lehrercollegien darauf, die schüler auch im winter in allen pausen, wenn es irgend angeht, zum hinausgehen zu ermuntern, so wird der schädlichkeit der schulluft wesentlich entgegengewirkt sein.

Der vorschlag, grosze einfache schutzdächer neben den schulen zu errichten (Hartwich), kann ohne erhebliche ausgaben überall schnell ausgeführt werden. dadurch wird oft ein aufenthalt im freien gestattet sein, den sonst regen und schnee verhindern würden.

Auch ist mit recht seit jahren darauf hingewiesen worden, dasz solche schutzdächer nötig sind, damit die kinder die eröffnung des schulgebäudes abwarten können, ohne dasz sie von regen und schnee durchnäszt werden, wie es oft genug geschieht.

6. Die pausen nach jeder stunde sind nun auch ein durchgreifendes mittel, den schädlichen folgen des erzwungenen vielstündigen stillsitzens entgegenzuwirken. ein erfolgreicher unterricht erfordert die gröste ruhe und ordnung, deshalb kann während der lehrstunde dem schüler keinerlei freiheit und beweglichkeit in seiner haltung gestattet werden. um so mehr ist es nötig, dasz der schüler in der pause seine glieder recke und strecke. der ort hierzu können schulzimmer und schulcorridore nicht sein. der schüler musz die schulräume durch gemessenes benehmen respectieren, und misachtet er sie durch unfug in den pausen, so wird er, wie die erfahrung lehrt, diesen unfug auch in die lehrstunden hineinzutragen suchen. doch braucht deshalb die von seiten der schule im gebäude geübte pauseninspection nicht so weit zu gehen, dasz der schüler während der

pause fast wie in der stunde still sein soll. dagegen drauszen mag der schüler laufen und sich jagen, wie er lust hat. die meisten gymnasien pflegten bisher auch während der pause das laufen und balgen der schüler auf dem hofe zu verbieten und eigens einen lehrer aufzustellen, der die innehaltung jenes verbotes überwachen muste. fortan wird der beaufsichtigende lehrer nur bei gefahrbringendem treiben einschreiten, sonst zu spielen noch ermuntern. ist nun die pause genügend lang, so dasz es sich wirklich lohnt, ein spiel anzufangen, so hat man die gewünschten turnspiele mehrmals täglich. unter allen umständen müssen aber die jetzigen pausen ausgedehnt werden. verfasser hält 12 minuten nach jeder stunde, für die eszpause 15 minuten für ausreichend. bei 4 vormittags- und 2 nachmittagsstunden ergibt das 12 + 15 + 12 + 12, also im ganzen 51 minuten, während heute höchstens 10 + 15 + 10 + 10, also im ganzen 45 minuten pause für dieselbe stundenzahl gegeben werden darf (Wiese I s. 124). specialverfügungen haben jedoch die summe der tagespausen vielfach auf nur 40 minuten festgesetzt.

So lange übrigens im winter beide nachmittagsstunden ohne zwischenpausen gegeben werden, sinken jene verlangten 51 minuten auf 39 herab.

Durch die ausdehnung der pausen hat man auch einige verkürzung der lernzeit ohne gewaltsamen umsturz der bisherigen zustände.

Man glaube ja nicht, dasz die ausdehnung der pause auf 12 minuten für die schüler unerheblich sei. dieselben schüler, welche während der eszpause hinausgehen, sagen, bei beginn einer kleinern pause (von etwa 5 minuten) zum hinausgehen aufgefordert: 'ach es lohnt ja nicht, es klingelt ja doch bald wieder'. verfasser hat es ferner auch durchgemacht, dasz die pause um 2 minuten mehr, als die behörde bewilligt hatte, verkürzt ward. das genügte, um das gefühl der erleichterung in der pause nicht aufkommen zu lassen. der director begründete diese seine einrichtung damit, 'dasz 2 minuten vergiengen, bis die schüler nach dem läuten sich versammelt hätten und der lehrer in die classe gegangen sei'.

An vielen gymnasien geht die wirkung der pausen auch dadurch verloren, dasz man den unterricht erst 5 minuten nach 8 uhr und 5 minuten nach 2 uhr anfangen läszt. dadurch werden natürlich die zwischen den stunden liegenden pausen sehr verkürzt und zur wirklichen erholung ungeeignet. da die schüler um 8 und 2 uhr frisch ankommen, so musz pünktlich um 8 und 2 begonnen werden, und alle pausezeit musz auf die zwischen den stunden liegenden pausen concentriert werden.

7. In der bisher beschriebenen weise würde die schule für die unterrichtszeit genügend für frische luft und bewegung gesorgt haben.

Dasz der schüler sich nach den unterrichtsstunden täglich gern im freien tummeln wird, ist schon im eingang gezeigt worden. es

musz nun aber auch gesorgt werden, dasz die schule dem schüler freie zeit dazu läszt.

Es ist zunächst die zahl der lehrstunden einer prüfung zu unterziehen. 'der vormittag dem geiste, der nachmittag dem körper', so lautet eine neu ausgegebene parole (Hartwich). dieser grundsatz hat etwas anheimelndes, er scheint so einleuchtend zu sein, dasz man ihn ohne weiteres für richtig erklären möchte. für den winter jedoch werden wir uns wesentlich anders zu ihm stellen müssen. wir haben schon oben gesehen, dasz für den winter schulplanmäszige spiele im freien nicht möglich sind. man könnte nun fordern, dasz die nachmittage der turnhalle gewidmet werden sollen. das entspricht aber nicht dem vorhandenen bedürfnis, dasz der schüler sich mehr in freier luft tummeln soll. mit recht sagt Hartwich (s. 36): 'der Deutsche ... baut sich groszartige teure turnhallen, staffiert sie mit den compliciertesten, selbst patentierten apparaten aus und atmet — staub'. dasz innerhalb der turnhalle der geist des freien spiels nicht gedeihen kann, erkennt der ministerielle erlasz an: 'gewisse übungen ... lassen sich in der halle gar nicht oder nicht ohne beschränkung und ohne gefahr vornehmen'. eine verstärkung des hallenturnens würde so in mancher hinsicht den beabsichtigten wirkungen geradezu entgegen sein. hiernach sieht der verfasser in 'einem freiwilligen abendturnen' keine besondere förderung der verfochtenen bestrebungen; auch kann an solchen 'freiwilligen' stunden immer nur ein kleiner teil der schüler teilnehmen, der oft auch noch ein ihm schwer fallendes opfer seiner zeit bringt. verfasser hält 2 stunden turnen wöchentlich für den knaben im winter für ausreichend. werden die glieder zweimal in der woche gehörig und kunstmäszig durchgearbeitet, so werden sie nicht träge erlahmen. gebraucht denn der knabe auszer jenen 2 turnstunden seine glieder gar nicht? von mancher seite thut man fast so.

Man könnte nun vorschlagen, den winternachmittag dem knaben völlig frei zu geben, damit er nach belieben sich umhertreiben könne. hierbei vergesse man aber nicht, dasz wir viel, sehr viel stunden für den unterricht haben müssen.

Eine höhere schule, welche auszer den anderen notwendigen wissenschaften die beiden alten classischen sprachen und litteraturen lehrt, können wir Europäer niemals mehr entbehren, sonst müsten wir unsere cultur aufgeben. damit ist für die schüler jener anstalten eine ungeheure arbeitslast gegeben. verfasser hält es für ganz unmöglich, die aufgaben des gymnasiums ihrem wesen nach, wenn man auch nebensächliche beseitigt hätte, in nur 4 vormittagsstunden alltäglich zu erfüllen. dasz 5 vormittagsstunden, wenn sie dem knaben alle tage ohne ausnahme zugemutet werden, nicht doch zu sehr anstrengen, das müste erst durch langjährige sichere erfahrung entkräftet werden. deshalb hält verfasser die bestehende ordnung, dasz zu dem vierstündigen vormittagsunterricht ein nachmittagsunterricht hinzutritt, für richtig.

Leider aber ist die verteilung der stunden vielfach eine derartige, dasz oft schon durch die stunden allein ohne die last der häuslichen aufgaben dem schüler der ganze tag genommen wird.

Verfasser hat nie begreifen können, warum eine classe z. b. am mittwoch nur 3 stunden hat, am donnerstag hingegen 8, nemlich von 8—12 und 2—4 wissenschaftliche lehrstunden und dazu von 12—1 gesang und 5—6 turnen. dasz der schüler an einem solchen tage wie ein wild abgejagt wird, ist klar. verfasser hat solche stundenpläne mehr als einmal gesehen. dasz schüler überhaupt von 12—1 singen müssen, wenn sie um 2 wieder unterricht haben, ist mir stets bedauerlich erschienen; man findet es sehr oft. hierin musz eine feste ordnung geschaffen werden. es kostet nur ein wort, um alle unterrichtstunden im winter auf die zeit von montags, dienstags, donnerstags, freitags von 8—12 und 2—4, mittwochs und sonnabends von 8—1 zu fixieren. das sind 34 stunden, und da nach dem lehrplan keine classe mehr als 30 wissenschaftliche classenstunden hat, so kann auch singen (2 stunden) und turnen (2 stunden), woran ja fast alle schüler teilnehmen, innerhalb jener zeit liegen. dann brauchen die schüler namentlich nicht zum turnen besonders zu kommen, wodurch sie an manchen tagen fast alle zeit zu den häuslichen arbeiten verlieren, oft auch dem schlimmsten unwetter preisgegeben sind. wie drückend dem schüler vielfach die isoliert liegende turnstunde ist, beweisen zur genüge die zahlreichen fälle von strafbarem fernbleiben von derselben.

Wenn gesanglehrer ihre einteilung so treffen, dasz manche schüler mehr als je 2 stunden singen wöchentlich haben, so ist das einfach zu verbieten.

Verfasser wünschte nun wohl, dasz in jenen 34 stunden die gesamte lehrzeit der schule im winter enthalten sein möchte. dem ist leider nicht so. von untertertia an treten zu jenen 34 stunden noch 2 zeichenstunden facultativ hinzu. das zeichnen pflegt heute meistens, gleich beide stunden zusammen, am mittwoch- oder sonnabendnachmittag gegeben zu werden. die schüler pflegen nur schwach an demselben teil zu nehmen. verfasser hält es durchaus für wünschenswert, dasz die beteiligung eine gröszere sei. man müste dann den unterricht nicht facultativ machen, sondern nur dispensationen bisweilen eintreten lassen.

Um dann den schülern den freien mittwoch- und sonnabendnachmittag zu erhalten, musz man irgend eine andere disciplin um eine stunde verkürzen, was schon möglich sein wird, und das zeichnen auf eine stunde beschränken. so glaube ich wird in einer stunde noch mehr geleistet werden, wie bei dem heutigen facultativen unterricht, bei dem selten ein schüler jahrelang aushält.

Der facultative unterricht im hebräischen und für einige gegenden im nichtdeutschen landesidiom, wie namentlich im polnischen, wird nur wenige schüler belasten, wie die erfahrung zeigt. verfasser

ist übrigens auch dafür, jede dieser disciplinen auf je eine stunde wöchentlich zu beschränken.

Schlimm werden endlich viele schüler vom confirmandenunterricht betroffen, der oft in zu viel stunden erteilt wird. es musz darauf hingewirkt werden, dasz jeder geistliche, sei er evangelisch, katholisch oder jüdisch, die gymnasiasten in nicht mehr als 2 wöchentlichen confirmandenstunden unterrichte. zugleich musz den confirmanden durch allgemeine bestimmung dispensation von den religionsstunden der schule erreichbar sein.

Verfasser hat es erlebt, dasz der ev. geistliche, der zugleich den religionsunterricht gab, den gymnasiasten 4 wöchentliche confirmandenstunden erteilte und dieselben knaben noch in den beiden classenstunden für religion festhielt, so dasz sie also wöchentlich 6 religionsstunden hatten. die überlastung der jüdischen knaben mit religionsstunden ist schon oft besprochen.

Bedenkt man, dasz viele schüler tanzunterricht nehmen, viele ein musikinstrument erlernen, viele in der notlage sind, zeitweise nachhilfestunden nehmen zu müssen, so wird man sehr wohl einsehen, welchen nutzen man dem schüler mit den in beziehung auf die stundenzahl vorgeschlagenen erleichterungen gewährt.

Die meisten schüler würden dann im winter thatsächlich nur von 8—12 und 2—4, an zwei tagen von 8—1 unterricht haben, alle übrige zeit würden sie für sich haben.

Doch sollten die lehrer auch recht sparsam sein mit dem sogenannten 'antreten'. der schüler kann fehlende arbeiten am andern schultage aufweisen. das 'antreten' zerstört ihm oft die ganze freie zeit.

8. Die schule musz nun durchaus zusehen, dasz die schüler von den häuslichen aufgaben nicht zu sehr in anspruch genommen werden.

Dasz bei schönem eiswetter ein lehrer einmal von den häuslichen arbeiten etwas abläszt, genügt nicht. schon die rücksicht auf das zu leistende pensum wird die häufigere wiederholung einer derartigen licenz verbieten. dasz man durch verbesserte methode in den lehrstunden die häuslichen arbeiten gröstenteils überflüssig machen könne, ist eine selbsttäuschung, die gut gemeint ist, aber durch beförderung der flüchtigkeit und verflachung im ganzen schulstudium täglich die schlimmsten folgen nach sich zieht. der schüler wird eben die lateinischen, französischen und griechischen vocabeln, die namen und zahlen der geschichte und geographie, die verse der bibel und des gesangbuches, die sätze und formeln der mathematischen disciplinen usw. trotz alles vorpredigens und einpaukens von seiten des lehrers nur dann behalten, wenn er sich zu hause hinsetzt und fleiszig lernt; ebenso ist die lectüre der fremdsprachlichen schriftsteller ohne jeden wert, wenn der schüler nicht selber zu hause fleiszig repetiert und präpariert. wann hat jemals seit erschaffung der welt ein mensch eine sache gelernt, wenn er nicht selbst mit eifer und anstrengung innerlich mit derselben sich abge-



müht hat? thut aber die heutige pädagogik nicht vielfach so, als ob sie die schwersten und entlegensten disciplinen selbst schülern, denen es an der nötigen geistigen spannkraft fehlt, anlernen könne, einzig durch eine gute methode des lehrers? häusliche aufgaben werden für den schüler immer bestehen und für das gymnasium bei der vielheit und schwierigkeit seiner lehrgegenstände in starkem umfange. nie darf dieser umfang aber so grosz sein, dasz der schüler von durchschnittsbegabung nicht zeit zur erholung in freier luft hätte.

Der häuslichen überbürdung wollte man vor einigen jahren ernstlich zu leibe gehen. es wurden vielerlei anordnungen getroffen. trotzdem blieb die überbürdung bald mehr, bald weniger fühlbar bestehen, weil sie eben aus der fülle und höhe der anforderungen hervorgieng. es kam der reorganisierte plan des gymnasiums. verfasser ist der meinung, dasz auch bei diesem plan für den durchschnittlich begabten schüler die häuslichen arbeiten vielfach zu drückend sein müssen.

Durch welche ermäszigungen diesem übel abgeholfen werden könnte, will verfasser an diesem orte nicht untersuchen. für die zeit der neufixierung der anforderungen fehlt es uns auch noch an genügenden erfahrungen.

Zum schlusz will verfasser noch einmal diejenigen von ihm aufgestellten forderungen zusammenstellen, deren durchführung die lehrer allein nicht bewirken können.

Es ist gesprochen worden in 5) von verbesserung der schulluft durch starke lüftung alle sonnabend nachmittag, durch künstliche ventilation am fenster, durch möglichst grossen classenraum; eine bedeckte halle beim gymnasium ist wünschenswert.

In 6) wird verlangt, dasz die zwischenpausen je 12 minuten lang sein sollen, die eszpause 15 minuten.

In 7) wird von der stundenzahl gesprochen. in die zeit von 8—12 und 2—4 an 4 tagen, von 8—1 mittwochs und sonnabends sollen im winter alle obligatorischen lehrstunden ohne ausnahme hineingezogen werden, also auch singen und turnen; auch das obligatorische, auf eine stunde verkürzte zeichnen, soll in jenem zeitmasze schon enthalten sein. für die 2 confirmandenstunden sollen die 2 classenreligionsstunden freigegeben werden. das facultative hebräisch und ev. landesidiom kommen zu jener zeit noch hinzu, sollen aber auf je eine stunde verkürzt werden.

'Viele tropfen höhlen den stein': so leiden unsere gymnasiasten durch viele kleine übelstände. auch nicht originelle und noch nie dagewesene vorschläge sind zur verbesserung unseres gymnasialwesens nötig. dasz wirklich einiges geschieht, darauf kommt es an, und dazu kann nicht oft genug gemahnt werden.

Rogasen. M. Baenitz.

63.

CICEROS SCHRIFT DE DIVINATIONE ALS GEEIGNETE PRIMALECTÜRE.

Unter den lehrhaften schriften Ciceros stehen für das gymnasium — die prima — die Officien und die Tusculanen unzweifelhaft obenan, es folgen in einigem zwischenraum de oratore und Brutus einerseits, de finibus und de natura deorum anderseits. mehr als zwei dieser schriften wird der einzelne primaner in seinem biennium nicht zu lesen bekommen (übrigens auch nicht einmal je zwei derselben ganz), da ausgewählte schwierigere reden und Tacitus, vielleicht auch Livius, auf etwa die hälfte der gemessenen zeit gleichen anspruch haben. somit liegt allerdings keine notwendigkeit vor, nach neuen gegenständen der lat. primalectüre zu suchen. für den lehrer besonders aber ist eine etwas gröszere manigfaltigkeit immerhin erwünscht, damit das drückende gefühl der eintönigkeit seiner beschäftigung ihn nicht bisweilen beschleiche oder übermanne, was allerdings innerhalb des belebenden und durch die jugendlichkeit seines unvergänglichen inhaltes belebten unterrichts selber weniger der fall sein wird als auszerhalb desselben im vorausblick auf die jahre, die immerfort eine stereotyp abwechselnde schablone zu ihrer signatur hätten. die beiden bücher de divinatione werden, wie ich glaube, selten oder gar nicht im gymnasium gelesen, wenigstens gibt es keine schulausgabe für dieselben, was besonders in unserer zeit, wo die schulausgaben classischer schriften legion sind, sehr viel sagen will. der grund davon liegt wohl darin, dasz sie über die 'divination', also die mantik, den glauben an eine in mancherlei weise sich vollziehende göttliche vorausverkündigung oder andeutung der zukunft handeln, also einen glauben, welcher — mit ausschlusz der heiligen prophetie der Hebräer — in unserer fest überkommenen anschauung als ein aberglaube gilt, dessen für und wider überhaupt der ausdrücklichen behandlung nicht mehr bedürfe. ich persönlich sah die sache anders an, fand in Ciceros de divinatione eines seiner interessantesten und ein auch für die gegenwart der actuellen bedeutung nicht entbehrendes werk, habe dasselbe mit genehmigung der vorgesetzten behörde im sommer 1881 einmal in prima tractiert und meiner überzeugung nach mit der lectüre desselben gleiches interesse und gleiche belehrung bewirkt wie sie den gelesensten philosophischen schriften Ciceros für den primaner entquellen, wenn dieselben ohne das übelwollen des groszen Theodor Mommsen und eine gewisse modegeringschätzung jüngerer philologen mit lust und liebe behandelt werden. die gründe für diese meine, glaube ich, ziemlich alleinstehende sonderansicht will ich mir erlauben, im folgenden in kürze darzulegen.

Der gegenstand unserer schrift gehört doch keineswegs in dem masze als überwundener aberglaube einer abgethanen vergangenheit

an, wie es jene überkommene anschauung voraussetzt. die vergangenheit ist, wohl oder übel, nicht mehr zu ändern, die strenggenommen punctuelle gegenwart geht in jedem momente in die vergangenheit über, das ganze menschliche interesse gehört der als eine linienlange summation zukünftiger punctueller gegenwarten gefaszten zukunft an. wenn das einzige und allein wichtige, was wir von der zukunft wissen, sich darauf beschränkt, dasz im groszen und ganzen, ὡς ἐπὶ τὸ πολύ, und mit absetzung unberechenbarer zufälligkeiten, wie z. b. schwerer oder tötlicher krankheiten, neuer parteibildungen, umgestaltender entdeckungen oder erfindungen, die segensvolle gestaltung persönlicher, nationaler und menschlicher zukunft von der ἀρετή, der virtus, der lauteren und kraftvollen tüchtigkeit abhängt, so ist das ein satz, welchem es auch in einer allseitigen untersuchung de divinatione, wie die Ciceronische für das altertum es ist, nicht an einer nachdrücklichen hervorhebung fehlen wird. aber in der menschlichen natur liegt es einmal tief und unverwüstlich, dasz sie von der zukunft noch mehr als dieses, dasz sie namentlich aus jenen unberechenbarkeiten etwas wissen möchte, und dieser zunächst so begreifliche und so mächtige wunsch wird dann unwillkürlich auch zum vater vielgestaltigen glaubens an seine erfüllung, ja in solchem glauben sanctionierter institutionen, welche seine erfüllung im besonderen falle herbeiführen sollen. solche manigfaltigen auswirkungen dieses tief in der menschlichen natur wurzelnden glaubens kennen zu lernen, gehört doch gewis zu einem studium der elementaren menschlichen natur, welche man einmal so recht als das eigentlich einheitliche object der classischen studien ansehen könnte, ganz gewis aber als so recht ein proper study of man, also etwas dem — humanistischen — gymnasium nicht fremdes ansehen musz. doch kam es uns hier ja darauf an, zu betonen, dasz die äuszerungen jenes 'divinationsglaubens' noch keineswegs einer völlig entschwundenen epoche der menschheit angehören, wenn auch die gleichzeitig vorhandene kritische und ungläubige auffassung auf demselben gebiete überwiegt. dasz das volk in den gebildetsten nationen noch von manigfachem aberglauben erfüllt ist in seinem unüberwindlichen gelüste an dem schleier der zukunft zu zupfen, ist bekannt, dasz grosze männer sich, vielleicht unter dem einspruch ihrer verstandesseite, sich desselben nicht ganz zu entschlagen wusten oder geneigt waren, erzählen gelegentlich zahlreiche biographieen. ja, gerade in unseren jahrzehnten haben sich neue formen 'spiritistischen' glaubens entwickelt, die mit der alten sehnsucht des menschen, die zukunft aufhellen zu können, meist eng zusammenhängen und zum teil wissenschaftlich bedeutende männer, wie Perty, Schopenhauer, Zöllner in gewissem sinne — sofern dieselben glaubten, mit tiefsinnigen theorien die mystischen erscheinungen begründen zu können — ergriffen haben, die in Amerika sectenbildnerisch auftreten, propagandistisch sich ausbreiten und vielleicht das — nach Goethe — eigentlichste thema der weltgeschichte, den kampf zwi-

schen glauben und unglauben der nächsten generation einmal wieder in specialisierter form aufgeben werden.

Nun wird man aber mit nachdruck einwenden, dasz dem gymnasium jedenfalls dies problematische, sogar gefährliche erscheinungsgebiet (oder auch nur angebliche erscheinungsgebiet) fern gehalten werden müsse, zumal aus ihm schwerlich sittliche kräfte flössen. ich bin damit völlig einverstanden, dasz es so sein musz, sofern es sich um gegenwärtig actuelle strömungen handelt. allein das ist ja eine hauptsächlich bildende seite der beschäftigung mit dem classischen altertum, dasz in ihm die complicierteren erscheinungen späterer culturen einmal mehr in ihrer elementarischen beschaffenheit entgegentreten, allseitig ausgelebt eine abschlieszende historische beurteilung ermöglichen und damit die natürlichste vorbereitung abgeben für den späteren eintritt des jünglings in die beteiligung an die noch in ihrem kampfe begriffenen modernen anschauungen und gegensätze. der kampf zwischen glauben und unglauben in beziehung auf die eine sehr grosze rolle im antiken leben spielenden formen der mantik findet in Cicero de divinatione, also zu einer zeit, wo das altertum schon der ziehung seines facit sich zuneigte und somit zur schlichtung dieses kampfes in besonderem masze berufen war, eine sehr eingehende aburteilung, sofern im ersten buche der gläubige Q. Cicero alle in der erfahrung, im glauben seines volkes und in den theorieen der philosophen zu gunsten des glaubens geltend zu machenden momente eifrigst ins feld führt, im zweiten der kritische Marcus die zweifel und gegengründe des verstandes an jene drei gruppen von glaubensmomenten nachdrücklichst appliciert, mit dem resultate, dasz an die erhaltung und verbreitung einer vernünftigen religiosität alles zu setzen, der aberglaube aber mit seinen wurzeln auszurotten sei. und argumentation und gegenargumentation bewegt sich nun ganz und gar in beziehung auf die gegensätze einer erstorbenen cultur, ohne jede verlockung für die jugend, mit frühreifem urteil in analoge, aber groszartigere gegensätze der gegenwart einzugreifen, die geistigen kräfte aber zu einer spätern beteiligung an deren durchkämpfung an einem verwandten und besonders keine umnebelnden dämpfe mehr ausströmenden, neutralen material im voraus übend, kräftigend und schärfend. sollten wir damit in de divinatione nicht eine nach hohen inhaltlichen gesichtspunkten geradezu geborene primalectüre in anspruch nehmen dürfen, zumal der religionsunterricht in seinen apologischen momenten sogar von den das gegenwärtige leben in dem streit zwischen glauben und unglauben durchziehenden dissonanzen notiz nehmen musz? was aber die auf den grund sich stützende scheu vor dem von mir empfohlenen stoffe betrifft, dasz in demselben keine sittlichen kräfte wohnen würden, so möchte ich erwidern, dasz solche auch nicht mit ausdrücklicher absichtlichkeit überall verlangt werden müssen, weil das interesse der menschlichen natur auch nach allen richtungen in kreise hinausgeht, von deren erforschung die

sittliche gestaltung des lebens unabhängig auf ihre eignen immanenten gründe angewiesen bleibt. die lectüre der Officien und der Tusculanen kann gewis sehr viel dazu beitragen, die liebe zur erkenntnis, zur gerechtigkeit, zu gemeinnütziger thätigkeit, zu hoher gesinnung, zur selbstbeherschung zu fördern, die natürliche todesfurcht abzudämpfen, zur ertragung des schmerzes zu stählen, die herschaft lustlos-trüben sinnes in der seele nicht aufkommen zu lassen, und solche edlen einwirkungen, welche eine blosz lederne scholasticität nicht hemmen möge, können die beiden bücher de divinatione nach ihrem inhalt nicht leisten: aber desgleichen braucht ja nicht von allen seiten doctrinär auf den schüler einzustürmen, und zu einem der menschlichen psyche zu allen zeiten höchst bedeutungsvollen stoffe laden auch sie ein, und dasz dieser stoff nicht eine pathologische oder gar dämonische wirkung übe, dafür bürgt dessen eingesargtsein in einer geschichtlich überwundenen cultur.

Aber selbst wenn es mit der durch unsere schrift sich vollziehenden progymnastik für eine spätere bethätigung der kräfte in den wichtigsten geistigen kämpfen der gegenwart nichts wäre, so würde jene schrift doch als eine quellenmäszige und zusammenhängende belehrung über eine dem schüler überall sonst, im Homer, in den tragikern, besonders in den historikern, auch in den reden, im zerstreuten strahl entgegengetretene seite des altertums für den primaner eine sehr wünschenswerte ergänzung seiner autoptischen kenntnis des griechischen und römischen lebens sein. der individuelle glaube und die öffentlichen einrichtungen der Griechen und Römer schlossen in manigfacher weise die divination ein, und in unserer schrift kommen alle diese äuszerungen derselben grundanschauung eingehend zur sprache, spruch- und loosorakel, gottbegeisterte prophetie, träume, haruspicin, himmelserscheinungen, auspicien, astrologie, wunderzeichen. nicht, als ob eine übersicht über den äuszerlichen thatbestand dieses teiles der antiquitäten gegeben würde: für Marcus und Quintus Cicero waren die in die divination einschlägigen thatsächlichkeiten an glaubensvorstellungen und institutionen eben keine antiquitäten, sondern etwas sie noch umgebendes, dessen kenntnis der schriftstellernde Marcus voraussetzen muste. aber teils lassen sich aus Ciceros besprechungen der einzelnen gebiete des stoffes schlüsse ziehen auf die gestaltung, welche diese gebiete im altertum besaszen, teils lassen sich aus anderweitig überlieferten nachrichten sehr passenden ortes die betreffenden antiquitäten ergänzen und abrunden. viel wichtiger aber ist es meines erachtens, dasz wir in unserer schrift keine aufzählung äuszerer thatsächlichkeiten, kein verzeichnis ehemaliger glaubenscharteken finden, sondern überall die viel interessantere belehrung empfangen, durch welche postulate, gedanken und theorien die alten völker es nur möglich machten, solchen divinationsglauben wirklich zu hegen und für ihre eigne gewisheit zu begründen, auf der andern seite aber, durch welche verstandesarbeit sie sich von ihm allmälich

emancipierten. ein denkender schüler kann unmöglich den Herodot gelesen haben, ohne sich in beziehung auf die orakel, den Livius, ohne sich in beziehung auf die prodigien die frage nach der möglichkeit des entsprechenden glaubens vorgelegt zu haben: in den büchern de divinatione findet er sie beantwortet. und bei der ausgesprochenen, unerfreulichen neigung der schüler, lieber thatbestände herzubeten, als die arbeit des nachdenkens über ihre gründe auf sich zu nehmen, trifft es sich sehr günstig, dasz die schrift de divinatione nicht 'matter of fact' dem gedächtnisse darbietet, sondern die ideelle mühe der alten, solches material pro et contra zu verarbeiten, vor augen führt. Ciceros nur dem namen nach ähnliche divinatio in Q. Caecilium ist mit ihrer lichtvollen und oratorisch meisterhaften darlegung, aus welchen gründen gerade er, der ehemalige quästor in Sicilien, die geeignetste persönlichkeit sei, die anklage gegen Verres zu führen, gewis eine vortreffliche lectüre für obersecunda und prima und als solche in unbestrittener anerkennung: aber die philosophische abhandlung de divinatione empfiehlt sich doch mit um so viel gröszerm rechte für die lectüre in der obersten classe, als es an sich selbst sehr viel bedeutungsschwerer ist, die ausgestaltung einer geradezu ewigen anlage der menschlichen natur bei den classischen völkern, als die angemessenste einleitung eines, wenn auch für die römischen verhältnisse seiner zeit typischen, so doch der vergänglichkeit particularer fälle angehörigen gerichtlichen processes kennen zu lernen.

Ich füge zum schlusz hinzu, dasz Cicero de divinatione an stilistischem werte der darstellung und an reichtum der argumentationsformen sicherlich mit seinen besten philosophischen schriften auf gleicher stufe steht, dasz die lexikalisch-phraseologische ausbeutung ihrer lectüre eine interessante und zum teil originelle ist, und dasz die schrift an manchen lateinischen oder ins lateinische übersetzten dichtercitaten, vor allem an einer aus 78 hexametern bestehenden stelle aus Ciceros sonst verloren gegangenem epischen gedichte über sein consulat einen anziehenden und lehrreichen schmuck besitzt.

Hameln. Max Schneidewin.

64.

EINE BEMERKUNG ZUR ORTHOGRAPHIE.

Es scheint mir in das gebiet der orthographie zu gehören, dasz man die einzelnen wörter auch richtig abteilt. man sehe aber einmal die griechischen texte darauf an, so wird man sich wundern, wie wenig die correctoren auf die richtige abteilung der silben namentlich von zusammengesetzten wörtern am ende der zeile achten. es ist falsch πα-ραθαλάccια statt παρα-θαλάccια abzuteilen; dem setzer ist es gleichgültig, wo er abteilt, dem herausgeber eines autors oder eines griechischen lesebuches darf dies nicht gleichgültig sein. die präposition musz unbedingt als wesentlicher bestandteil des wortes

zu erkennen sein: so musz ἀφ-ίκετο (nicht ἀφί-κετο), συν-έπαινος (nicht συνέ-παινος), ἀφ-ίστασθαι (nicht ἀφί-στασθαι), ἀν-έθηκε (nicht ἀνέ-θηκε), ἐπ-εγένετο (nicht ἐπε-γένετο), εἰσ-έβαλε (nicht εἰσέ-βαλε), περι-έσχατα (nicht πε-ριέσχατα), κατ-ιδών (nicht κα-τιδών s. Xen. Hell. I 1, 2 ed. Dindorf), ἀν-εβίβαζε (nicht ἀνεβί-βαζε), ἀπ-έπλει (nicht ἀπέ-πλει), ἐπ-εκήρυξε (nicht ἐπε-κήρυξε), ἐκ-λιπόντων (nicht ἐκλι-πόντων), παρ-ῆσαν (nicht παρῆ-σαν), κατα-στήσειν (nicht κα-ταστήσειν) abgeteilt werden. wir könnten noch eine unzahl von beispielen anführen. die sache hat nach meiner ansicht eine pädagogische bedeutung. schon beim lesen wird der schüler auf die bestandteile des zusammengesetzten wortes aufmerksam; es gewährt also die richtige beobachtung des gesetzes ein bildungselement. auch im lateinischen findet es anwendung. man lasse nicht la-befactare, sondern labe-factare am ende der zeile abteilen, ebenso nicht mul-tiplex, sondern multi-plex, nicht conscri-bere sondern con-scribere. auf diese weise wird es erklärlich, dasz wir geographie, biblio-thek (nicht ge-ographie, bibli-othek) abzuteilen haben, und ich möchte dies noch auf solche composita wie be-antragen (nicht bean-tragen), zurück-kehren (nicht zu-rückkehren), be-antworten (nicht beant-worten), mit-arbeiter (nicht mitar-beiter) ausdehnen.

Geestemünde. H. Holstein.

65.

Ludw. Lindenschmit, tracht und bewaffnung des römischen heeres während der kaiserzeit mit besonderer berücksichtigung der rheinischen denkmale und fundstücke. dargestellt in zwölf tafeln. Braunschweig, Friedr. Vieweg u. sohn. 1882. 30 s. u. 12 taf. 4.

Das buch enthält auf den beiden ersten seiten eine einleitung von Ludw. Lindenschmit; der übrige text ist während einer krankheit des herausgebers von seinem neffen Heinr. Lindenschmit redigiert und von Ludw. L. selbst revidiert worden.

Nach einer kurzen historischen übersicht über die veränderungen in der bewaffnung des heeres werden die einzelnen stücke durchgenommen in dieser reihenfolge: 'der helm, lorica, cingulum, gladius, dolch (pugio), pilum, hasta, hasta amentata' (wobei auch ohne inhaltsangabe auf dem rande über spitzen leichterer wurfgeschosse, pfeilspitzen, contus und die plumbatae des Vegetius gesprochen wird), 'scutum, ocreae'. darauf folgt nach einer notiz über phalerae eine erläuterung der beigegebenen tafeln, wobei auch die auf diesen fehlenden inschriften vollständig angegeben werden. auf taf. I—VIII sehen wir römische krieger, auf taf. IX—X helme, auf taf. XI angriffswaffen, auf taf. XII panzer, helme und einen soldatenschuh, alles dies dargestellt nach grabmonumenten, fundstücken und Froehners publication der Trajanssäule.

Ein buch, wie es der titel verspricht, fehlte uns bis jetzt. der herausgeber that also einen glücklichen griff, als er diesen gegenstand in einer besondern schrift zusammenhängend zu behandeln sich vornahm, und wir freuen uns über das, was er uns hier bietet. mehr würden wir uns aber wohl gefreut haben, wenn wir noch etwas auf das buch hätten warten dürfen, so dasz Ludw. L. selbst die redaction des textes übernommen hätte. es würde dann jedenfalls nicht den eindruck des unfertigen machen, dessen man sich jetzt kaum erwehren kann, und all die kleinen mängel, an denen sich jetzt auch der nicht allzu scrupulöse leser stöszt, würden sich nicht finden.

Über den zweck und die absicht der schrift kommt man nicht leicht ins klare. hat man sie durchgelesen, so glaubt man, sie solle ein quellenwerk sein: die erläuterung der tafeln nimmt etwas mehr raum ein, als die voraufgeschickte systematische darstellung; und wirklich erfahren wir s. 16, dasz 'diese betrachtungen ursprünglich nur die erläuterung der rheinischen grabdenkmale, der repräsentanten der römischen Rheinarmee so zu sagen, bezwecken sollten'. auszerdem aber sind nach s. 2 'diese blätter gleichzeitig zu einem unterrichtsmittel für höhere schulen bestimmt'; es 'muste also von einer facsimilierung der einzelnen denkmale insofern abgesehen werden, als unbeschadet des altertümlichen charakters der bildwerke, der deutlichkeit halber die den gesamteindruck störenden verstümmelungen, sowie die abstoszenden mängel in ausführung der körperteile beseitigt wurden'. das ist doch bedenklich für ein quellenwerk, besonders, wenn dieses beseitigen sich auch etwas weiter erstreckt. der letztere zweck scheint auch den titel veranlaszt zu haben, der etwas mehr verspricht, als das buch enthält; denn nach s. 16 'gehören die tracht und bewaffnung der auxiliaren nicht mehr in den engen rahmen dieser betrachtungen', was man nach dem titel wohl erwarten darf. etwas erfahren wir indes doch hiervon bei gelegenheit der erklärung der abbildungen, welche auxiliaren darstellen.

Der verfasser scheint den stoff nach dem doppelten zweck, den er hatte, so geteilt zu haben, dasz er in der systematischen darstellung etwa das gab, was sich nach den fundstücken und notizen der schriftsteller für den gegenstand im allgemeinen erschlieszen liesz, in der erläuterung der tafeln aber das nachtrug, was nur dem einzelnen fundstück zuzukommen schien, z. b. gröszenverhältnisse, material u. dergl. so musz der leser bei jedem gegenstand, der im ersten teile behandelt ist, auch noch die erläuterungen an einer oder mehreren stellen nachsehen. der sache wird damit durchaus nicht gedient; selbst jetzt erfahren wir nicht einmal, wie breit der 'gladius Sabini' ist. nach meiner meinung musten, vor allen dingen in einem buche, welches zu einem unterrichtsmittel bestimmt ist, die gegenstände so behandelt werden, dasz, abgesehen vielleicht von fund- und aufbewahrungsort, nichts mehr nachzutragen notwendig war-

auch ungefähre gewichtsangaben wären bei einzelnen teilen der bewaffnung sehr angebracht gewesen, vor allem beim pilum (reconstruiert natürlich), dann beim gladius und vielleicht auch bei der galea. und wenn der verfasser ein übriges thun wollte, konnte er gladius und galea wohl mit den ihnen am nächsten stehenden seitengewehren und helmen des deutschen heeres vergleichen, ersteren besonders in bezug auf grösze und gestalt, letztere in hinsicht des gewichtes. — Eine richtige vorstellung vom pilum wird der schüler allerdings wohl erst bekommen, wenn ihm der lehrer eine gute nachbildung desselben vor augen führt, und 'die hauptwaffe des ersten kriegsvolkes' dürfte dies wohl verdienen.

Die eigentlichen kleidungsstücke, als tunica, focale, sagum, paenula, caliga, sind im ersten teile nicht behandelt; 'sie werden bei besprechung der einzelnen bildertafeln ihre stelle finden'. der grund dafür wird nicht angegeben: der stoff würde wohl eine eingehendere systematische behandlung verdient und gelohnt haben. allerdings fehlt es, so viel ich mich erinnere, an genügenden vorarbeiten, vor allem ist das material noch nicht zusammengestellt.

Dasz zu untersuchungen, wie die vorliegende, erhaltene bildwerke benutzt werden können, ist ja ein groszes glück, dasz dies geschieht, unbedingt erforderlich, aber dabei ist eine besonnene kritik und ein wenig skepticismus wohl ebenso erforderlich. der verfasser aber scheint auf die steine fast zu schwören. im altertum werden irrtümer und ungenauigkeiten ebensowenig ausgeschlossen gewesen sein wie heutzutage, am allerwenigsten bei privatdenkmälern, wie diese grabmonumente sind. das zeigen die steine selbst. ein schild ('das cylindrische scutum' s. 20), wie ihn der legionar C. Valerius Crispus des Wiesbadener museums (taf. IV 1) trägt, ist absolut unbrauchbar: die krümmung ist noch stärker als etwa an der hälfte einer der länge nach durchgeschnittenen tonne. — Bei pilen, lanzen u. dergl. sind wir nie sicher, ob nicht ihre länge durch die grösze des steines beeinfluszt ist. nach meiner meinung kann sich dieser einflusz sogar ausschlieszlich auf einen teil erstrecken, z. b. auf die pilumklinge allein. taf. IV 2 macht die klinge nur ein viertel der ganzen pilumlänge aus, und dabei 'fällt der stein zwischen Claudius und Trajan und zwar der schriftzüge wegen mehr in den anfang dieser periode' (katalog des Bonner museums nr. 86 s. 35), wo das eisen wohl noch nicht so weit reduciert war. Q. Luccius Faustus im Mainzer museum (taf. III 1) hat ein signum, an dem die verzierungen fast bis auf den boden reichen; von der stange sehen wir unten nur die spitze, etwa halb so lang als der griff am gladius. Lindenschmit bemerkt dazu (s. 19): 'die art wie Luccius das signum faszt, zeigt an, dasz dessen schmuckscheiben und sonstige zierraten nicht unmittelbar können auf der stange festgesessen haben, sondern auf hervorragenden stiften befestigt sein musten, welche das anfassen der stange in allen ihren teilen ermöglichten'. dieser schlusz ist verfehlt. eine fahnenstange wird nicht dort ge-

faszt, wo das fahnentuch oder die insignien sitzen, sondern weiter unten. bei dem signum des Faustus ist das allerdings nicht möglich, weil der steinmetz nur den oberen teil der stange mit den insignien und die untere spitze dargestellt hat. das stück der stange zwischen beiden fehlt einfach; vgl. z. b. Froehner la col. Traj. s. 71. 80. 103. 111. 132. auffallend ist übrigens auch, dasz unser Faustus einen gewöhnlichen helm, kein tierfell, hat und einfach miles, nicht signifer, genannt wird. — Auszerdem habe ich meine bedenken bei dem haken, den wir an den feldzeichen taf. II 1. 2. III 2 sehen. soll der sich so nahe am untern ende befunden haben wie II 2? da war er doch notwendig unbequem beim tragen. und welchen zweck hat er? man müste die feldzeichen doch wirklich in den boden eingerammt haben, wenn zum herausziehen (evellere) dieser haken erforderlich war, wie s. 19 auch der verfasser vermutet. möglicherweise hat der haken beim tragen gedient, indem das signum mit demselben auf der schulter ruhte. die abbildungen in unserem buche sprechen allerdings nicht für diese annahme, und auf den zeichnungen bei Froehner ist nichts von solchen haken zu sehen.

Mit der 'beseitigung der verstümmelungen' kann ich mich nicht befreunden. die soldaten taf. III 2. IV 2. VI 1 tragen halbstiefel. nach Hettner katalog des Bonner museums nr. 98. 86 sind bei denselben nur 'spuren von sandalen sichtbar, und auf der photolithographie bei Kohl die röm. inschriften und steinsculpturen der stadt Kreuznach (Kreuznach 1880) ist auch nichts von 'halbstiefeln' zu sehen, Kohl erkennt ebenfalls nur sandalen. an und für sich ist es ja herzlich gleichgültig, was für schuhzeug die drei tragen, aber da Lindenschmit ausdrücklich halbstiefel als vorhanden erwähnt (s. 20. 21. 22), erwehrt man sich kaum eines gelinden mistrauens für die fälle, in denen man keine vergleichung vornehmen kann. — Der schwertgriff ist nach s. 9 'zum einlegen der finger stets mit vier rippen versehen', die demnach auch taf. VI 1 deutlich gezeichnet sind. nach Kohl s. 14 ist 'der griff zweimal gerillt'. einen solchen scheint es nach Lindenschmit nicht zu geben.

Den vorwurf einer gewissen sorglosigkeit wird man dem werke auch im übrigen kaum ersparen können: druckfehler finden sich ziemlich viel, die citate sind vielfach sehr mangelhaft; bei der transscription der inschriften fehlt es an der nötigen genauigkeit und consequenz und den schlüssen gelegentlich an der erforderlichen besonnenheit. s. 3 z. 6 v. u. werden 'principes, hastati und triarii' aufgezählt; warum nicht h. pr. tr., wie sie in der schlachtordnung standen? s. 3 z. 3 v. u. heiszt es: 'die triarier führten statt der hasta das pilum', für 'statt des pilum die hasta'. z. 4 z. 10 'das καρδιοφύλαξ' statt 'der κ.'. die wurfpfeile des Vegetius werden immer plumbati und martiobarbuli genannt s. 4. 14. 28. die handschriften haben an allen stellen plumbatae (Π einmal plumbata), die besten mattiobarbuli. diese formen stehen natürlich bei Lang auch im text. dasz die crista n u r i n d e r s c h l a c h t getragen

wurde (s. 6), ist aus Caes. b. g. II 21 zu viel geschlossen. sie wird allerdings wohl zu den insignia gehören und also auf dem marsche gewöhnlich nicht getragen worden sein. s. 6 wird gesagt, der lederpanzer sei 'am rücken vermutlich mit knöpfen geschlossen' worden. dann knöpfte ihn einer dem andern wohl zu? — Warum die holzfütterung auf der rückseite der scheide am 'schwert des Tiberius' 'ohne zweifel noch einen überzug aus leder, zum schutze sowohl als zur zierde, aufzuweisen' gehabt haben soll (s. 9), ist mir nicht klar. s. 11 wird der gladius zwar richtig 'ein zu hieb und stosz gleich taugliches schwert' genannt; besser wäre doch wohl gewesen 'mehr zum stosz als zum hieb bestimmt'. die belegstellen konnten dann bleiben. unter diesen findet sich Liv. XXI ohne capitelangabe; ferner wörtlich: 'Diodor, neque scutum, neque galea, neque ossum (sic!) sustinet ictum'. das wird wohl jedem ein rätsel bleiben, der nicht weisz, dasz das citat aus Lipsius (de mil. Rom. III s. 180) stammt. hier steht: 'auctoritas in Diodoro (lib. VI am rande): οὔτε θυρεὸς οὔτε κράνος οὔτε ὀστοῦν ὑπομένει τὴν πληγήν' und dann die obige übersetzung. ähnlich s. 4 anm. 5 'Caesar ap. Sallust.' und s. 7 anm. 3 'Dio Cassius in Macrin.' nach Lipsius III s. 173. 201. s. 11 z. 21. 22 waren die formen 'gearbeitete' und 'ausgestattete' wohl sprachrichtiger; anm. 5 musz es 'cataphractas' (nicht -os) heiszen. dasz der schaft am pilum rund gewesen sei, wird durchaus nicht durch Liv. (XXI 8, 10) verbürgt, wie s. 14 behauptet wird. Livius sagt nur, dasz das eisen der phalarica 'sicut in pilo quadratum' gewesen sei; den schaft vergleicht er nicht. war dieser am pilum auch rund, dann konnte der schriftsteller pilum und phalarica im ganzen vergleichen, wie sie denn nach Lindenschmit auch wirklich identisch sind. das citat 'Ammianus XXIV' (s. 18 anm. 2) ist ungenau und beweist nichts; Lipsius, dem es vollständig entlehnt ist, verwendet es in anderem zusammenhange. gemeint ist Ammian. XXIV 4, 15, wo von den Persern (nicht Parthern) die rede ist und, bei Valesius wenigstens, consaeptum, nicht contectum, im texte steht. s. 25 z. 2 v. u. musz es wohl nr. 4 und 5 (statt nr. 4) heiszen. was Lindenschmit s. 20 z. 5 (taf. III 2) als lorica hamata ansieht, die unter dem lederwams hervorkommen soll, sind 'die fransen, in die das panzerhemd endigt', wie es der Bonner katalog angibt und selbst aus Lindenschmits abbildung deutlich ist. überhaupt will es mir nicht recht in den sinn, dasz die soldaten, wie Lindenschmit auch sonst annimmt, zwei vollständige panzer, lorica hamata und lederwams d a r ü b e r getragen haben. allerdings wird die lorica hamata, da sie ganz aus metall bestand, wohl kaum, wie L. s. 18 (taf. II 1) zu meinen scheint, unmittelbar auf der tunica gelegen haben.

Bei der wiedergabe der inschriften ist die originalzeilenabteilung bei der ersten und, wie es scheint, auch bei der zweiten beibehalten, wunderbarerweise sind gerade bei der ersten die auf dem steine abgekürzten wörter ausgeschrieben, ohne dasz diese ergän-

zung irgendwie kenntlich gemacht wäre. dann hat ja die zeilenabteilung erst recht keinen zweck. sonst sind die abkürzungen bald ergänzt mit und ohne anwendung von klammern, sogar in ein und derselben inschrift, bald nicht. so ist bei der falschen lesung s. 21 z. 1 'domo mediolanus' (statt dom[o] Medio[lano]) keine klammer angewandt, während die richtigen teilweise in klammern stehen. sonst konnte ich noch vier inschriften vergleichen, nur bei einer (s. 21 z. 8 v. u. wird cretic[us] [klein], ab Sag[ittariorum] [grosz] geschrieben) fand ich keine wirklichen fehler: s. 16 (taf. I 1) Manio statt Marco, Lembonia st. Lemonia, LIII st. LIII · S ·; s. 20 (taf. III 2) astur st. Astur, stip. VIII st. stip. VII; s. 22 (taf. VI 1) Daverzus, wofür Kohl ao. s. 15 Daverzeus liest, mil[es] coh[ortis] st. mil[es] ex coh[orte], Delmatorum st. Delmatarum.

Die darstellung auf den tafeln ist durchaus sauber und zweckentsprechend. nur taf. XI gibt zu einigen ausstellungen veranlassung. es wäre zu wünschen gewesen, dasz wenigstens die verschiedenen exemplare derselben waffe in demselben maszstabe dargestellt worden wären. selbst bei ein und derselben figur ist der maszstab verschieden. fig. 12 soll die klinge lang sein 1060 mm, die tülle 200 mm lang, 110 mm breit. auf der abbildung sind diese masze 171 : 44 : 5 mm oder, wenn L. die tülle mit zur klinge rechnet, 216 : 44 : 5. wenn man fig. 2 (gladius Sabini) vergleichen darf mit der abbildung derselben waffe, die Göler Caes. gall. krieg[2] taf. XVII 3 (nach Lindenschmits altertümern) gibt, so fällt der vergleich sehr zu ungunsten der erstern aus. zunächst hätte Lindenschmit wohl das profil der waffe auch hier geben können, damit man die verstärkung der spitze erkannt hätte. bei Göler ist die mittelrippe, welche über die ganze klinge geht, deutlich erkennbar, auf unserer abbildung nicht. am original scheint das angelende vernietet (?) auf ein schwach kreuzförmiges plättchen, welches Göler nebenan noch besonders darstellt; L. hat den griff (punktiert) reconstruiert und setzt statt des plättchens einen zierlichen knopf auf. nach G. miszt die klinge 2 fusz (ca. 630 mm) 'vom griff bis zur spitze', nach L. 765 mm (ca. 29 1/4 zoll). L. hat also wohl die angel mit zur klinge gerechnet. zu taf. XII 10. 11. 12 (panzerstücke) hätte in den erläuterungen wohl die grösze der einzelnen platten und ringe angegeben werden können.

Der preis des buches ist ziemlich hoch (6 mk.) wohl wegen der tafeln. eine geringere anzahl derselben würde indes vollständig ausgereicht haben, zumal wir uns auf die darstellung doch nicht recht verlassen können. — Wer sich über das hauptsächlichste dessen, was über tracht und bewaffnung des römischen heeres bis jetzt bekannt und veröffentlicht war, orientieren will, kann das vorliegende werk gewis mit nutzen gebrauchen; im übrigen würde eine neue bearbeitung zu dem von Lindenschmit gewählten titel nicht überflüssig sein.

Duisburg. J. Wilh. Foerster.



66.

EIN LEHRBUCH DER BOTANIK NACH VOLKSTÜMLICHEN PRINCIPIEN.

Nachdem der unterzeichnete sich in diesen blättern zu verschiedenen malen über die erfordernisse eines naturgeschichtlichen, insbesondere botanischen lehrbuchs für ungelehrte, oder eines leitfadens zum selbstunterricht und zu selbständigen studien in der botanik ausgesprochen hat[1], ist er heute in der angenehmen lage, auf ein neulich erschienenes derartiges populäres lehrbuch aufmerksam machen zu können, das im wesentlichen die von ihm damals angedeuteten desiderien befriedigt. das hier gemeinte buch ist die von dr. O. Wünsche, oberlehrer am gymnasium zu Zwickau, neu bearbeitete anleitung Schmidlins zum botanisieren (dritte auflage. Berlin, P. Parey, broch. 3 mk.).

Derselbe botaniker hat bereits eine excursionsflora des königreichs Sachsen (Leipzig 1869) und eine schulflora von Deutschland (Leipzig, Teubner. 1877) herausgegeben, welche beiden werke schon einen entschiedenen fortschritt in der richtung pädagogisch-populärer principien zu erkennen gaben. in dem jetzt vorliegenden neuen Schmidlin sind die fehler, welche der lehrer der botanik an den vorhandenen floren und schulbüchern der botanik zu empfinden hatte und die ihm den unterricht erschwerten, jetzt meistens glücklich vermieden oder gehoben, insbesondere diejenigen erfordernisse befriedigt, auf die unsere ausführungen in den angeführten artikeln der jahrbücher hindeuteten.

Wir hätten damals noch auf die im Hirtschen verlag erschienenen Schillingschen schul-lehrbücher der naturgeschichte hinweisen können, von denen eine neue nicht mehr von dem botaniker Wimmer bearbeitete schulbotanik um deswillen erwähnung verdient hätte, weil die Schillingschen schulbücher sonst ihre bestimmten vorzüge haben. die bearbeitung der botanik in der 12n ausgabe indessen musz wegen viel zu hochgehaltener, peinlich wissenschaftlicher, rein fachmännischer sprache und behandlung leider als für die hand der nicht tiefer eingedrungenen lehrer — und deren ist die mehrzahl — oder gar zum nachlesen für die schüler ungeeignet bezeichnet werden.

Hier in dem Wünscheschen buche ist das ganz anders, hier spricht nicht der gelehrte botaniker, sondern der praktische schulmann, der 'seine Pappenheimer kennt' und wohl weisz, was zum verständnis der jugend gehört. die methode der anleitung zum selbstbestimmen ist bei ihm durchaus praktisch. wie man bereits besondere

[1] s. 'über die mängel unserer botanischen und zoologischen bestimmungsmethode zumal schulen und anfängern gegenüber' in diesen jahrb, 1871 hft. 8 und 'kritische bemerkung zu der deutschen nomenclatur unserer botanischen lehrbücher' ebend. 1877 hft. 11 u. 12.

werke zum bestimmen der pflanzen, zumal der bäume und sträucher, nach den blättern und im winter nach den knospen und zweigen hat, wie z. b. die schrift des Berliner botanikers prof. Frank (des bearbeiters von Leunis' synopsis der botanik), so teilt Wünsche zum zweck der selbstorientierung botanischer anfänger und ungeübter laien die pflanzen nach der im volksmund üblichen unterscheidung in bäume und sträucher, kräuter und stauden, gräser und grasähnliche wasserpflanzen und blütenlose ein und läszt sie zugleich nach den blättern und nach den blüten ins auge fassen und bestimmen.

Die anordnung der familien geschieht nach dem syllabus der vorlesungen über specielle und medicinisch-pharmaceutische botanik von Eichler, Berlin 1880. der inhalt ist folgender: erläuterung der teile oder glieder einer pflanze und der dafür gebrauchten ausdrücke, alphabetische aufzählung der botanischen termini, benennung und einteilung der pflanzen, anleitung zum gebrauch der tabellen, übersicht der angenommenen hauptabteilungen der pflanzen, tabellen zum bestimmen der wasserpflanzen, der gräser und grasähnlichen gewächse, der kräuter und stauden nach den blüten und nach den blättern, ebenso der bäume und sträucher, anleitung zur anlegung eines herbars, zum einsammeln der pflanzen für das herbar, erklärung der abgekürzten autorennamen, tabellen zum bestimmen der gattungen und arten, übersicht der classen des natürlichen systems, übersicht der familien der 'streifenblättler' (monocotylen), ebenso der 'netzblättler' (dicotylen); übersicht des Linnéschen systems und tabellen zum bestimmen danach; register der deutschen pflanzennamen, desgleichen der lateinischen familien- und gattungsnamen.

Aus dieser inhaltsübersicht läszt sich schon die selbständig-eigenartige behandlung der pflanzenkunde nach pädagogisch-populärem princip entnehmen. die bezeichnung der monocotylen als 'streifenblättler' und der dicotylen als 'netzblättler' ist zugleich wissenschaftlich und charakteristisch, zugleich faszlich und leicht verständlich; die beschaffenheit der samen- oder keimlappen aufgehender samen läszt sich bei den wenigsten pflanzen leicht beobachten oder liegt doch der selbsterfahrung nicht nahe genug. die ganze sprache der in den tabellen besprochenen pflanzen-diagnose ist sodann deutlich, faszlich und knüpft an die selbstgemachte beobachtung, den augenschein an; daher ist die sicherheit im erkennen und bestimmen jeder gefundenen pflanzenart ungemein gefördert.

Als blütenlose pflanzen (kryptogamen) werden nur die schachtelhalme, die bärlappe und die farne beschrieben, moose, flechten und algen, wie pilze übergangen, unserer ansicht nach nicht ganz begründet, da gewisse moose, baum- und bodenflechten, wasseralgen, eszbare oder giftige pilze, auch krankheitspilze (oïdium, exoascus, peronospora, aethalium, uredo usw.) wichtig genug sind, um gekannt zu werden. aber der verfasser hat sie wohl um deswillen ausgeschieden, weil sie sich in ein selbstangelegtes herbar nicht eignen, der

titel des buches aber lautet: 'Schmidlins anleitung zum botanisieren und zur anlegung von pflanzensammlungen'. in wiederholter auflage bitten wir den geehrten verfasser um desfallsige ergänzung des wertvollen schul- und handbuchs. als kleinen misstand haben wir die deutschen endungen der beigesetzten lateinnamen empfunden, wie: schachtelhalme (equiseten st. equisetae), liliengewächse (liliaceen st. liliaceae) usw. dem deutschen namen gehört der wissenschaftliche lateinname in seiner wahren form zu, er darf nicht erst in eine halb deutsche form gebracht sein. die accentuierung der fremdworte, so wichtig für den praktischen gebrauch, weil so unendlich viel gegen die richtigkeit verstoszen wird, hätten wir lieber mit dem zeichen der kürze und länge der vocale, als mit dem acutus angedeutet gesehen. manches bedarf auch der änderung, wie z. b. cyclámen; richtig wäre cyclămen (griech. κυκλάμις oder κυκλάμῑνον).

Was nun die deutsche nomenclatur betrifft, so ist der verfasser den in unserem obenangeführten artikel der jahrbücher (1877) ausgesprochenen wünschen, für jede pflanze auch einen charakteristischen und zugleich volkstümlich deutschen namen zu besitzen, sodann aber namenbildungen wie teesdalie, tradescantie usw. oder die in lateinischer form üblichen, wie calla, camellia usw. durch charakteristische deutschworte zu ersetzen, durchgängig abhelfend entgegengekommen. die zahllosen drolligen und mitunter barocken Okenschen deutschnamen haben hier nur zu viel dienste geleistet und nicht immer wurde (unter der angemessenen beanstandung der von Okens laune selbstgeschaffenen) nur benutzt, was wirklich im volksmunde, wenn auch bloser dialecte lebt. sinnerklärende, hoch- oder neudeutsch gebildete worte wären hier und da nach unserem geschmack angewandter gewesen. — Leider gibt es für die schüler, wie der leser weiter unten sehen wird, statt nichtssagender proprialnamen (braya, lonicera, listera, senebiera, scheuchzeria usw.) nunmehr eine erkleckliche zahl unverständlicher altdeutscher, nicht mehr oder nur hier und da im volksmunde vorkommender pflanzennamen zu behalten, wie: amstel, anke, bartsch, batunge, blacke, böcke, bulte usw., während wir deren seither schon zu viele, wie daun, wau, waid, rauke usw. hatten, die wir lieber mit verständlich neuen deutschnamen vertauschten. dasz ursprünglich lateinische, aber schon längst germanisierte und eingelebte namen, wie resede, hyacinthe, narzisse, betonie, melisse, lavendel usw. nicht mehr ersetzt zu werden brauchen, versteht sich von selbst; auch die neubildungen solcher, wie nepte, bete, sede, osterick und einige mehr sind zu acceptieren, da sie sich leicht aneignen lassen. am besten sind immer diejenigen deutschnamen, die auf allgemein verständliche weise den charakter oder etwas charakteristisches der pflanze ausdrücken, z. b. für sesleria silbergras besser als 'bunke', für melilotus honigklee besser als 'klever', für xanthium spitzklette besser, als 'klisse' usw. dasz Wünsche bestrebt ist, möglichst kurze namen von echtdeutschem klang zu wählen, wollen wir gerade nicht als deutschtümelei ansehen, sondern hat in vielen fällen

sehr seine berechtigung, wie bei Glinze für ranunculus hahnenfusz, bei Körfel für chaerophyllum kälberkropf usw. unter dem wust von deutschnamen aller art für eine und dieselbe pflanze wird so endlich ordnung geschaffen, wenn man sie alle durch éin bezeichnendes, kurzes wort von deutschem klang ersetzt und in den schul- und lehrbüchern dieses, unbekümmert um die andern synonymen, festhält. doch hat W. manches unter seinen neuworten, das um deswillen schwerlich aufnahme findet, weil bereits andere bezeichnendere und populärere namen für die pflanze in brauch sind. an solchen etwas zu ändern, wäre kein bedürfnis gewesen; es handelte sich nur um solche, für welche bis jetzt gar kein deutschwort als name vorhanden war. nunmehr dürfte somit nicht sowohl eine weise beschränkung und vereinfachung in der nomenclatur, als vielmehr eine erweiterung erfolgen, womit lehrern und schülern kein gefalle geschieht.[*]

Im folgenden geben wir einen teil der pflanzennamen, welche von Wünsche in seinem vorliegenden buche meist ganz neu eingeführt werden und denen wir bisher übliche oder auch die vom einsender in seinen 'kritischen bemerkungen zur deutschen nomenclatur' vorgeschlagenen, mit * bezeichneten, zur vergleichung in klammer beisetzen wollen.

ahle *prunus padus* u. *mahaleb* (ahl- od. traubenkirsche u. weichselkirsche)
amstel *thalictrum* (wiesenraute)
anke *pinguicula* (fettkraut, etym.)
bartsch *heracleum* (bärenklau, was auch *acanthus*)
batunge *betonica* (betonie, -nike)
bete *beta* (mangold)
beutling *pleurospermum* (rippensame, etym.)
birzstrauch *myricaria* (deutsche tamariske)
bitterich *picris* (bitterkraut)
blacke *homogyne* (brandlattich)
böcke *goodyera* (* sacklippe)
borstel *torilis* (borstendolde, klettenkerbel)
breitling *orlaya* (breitsame)
bulte *ballota* (ballote, gottvergesz, andorn)
büngel *callitriche* (wasserstern, char.)
bunke *weingärtneria* (silbergras, char.)
burgel *peplis* (bachburgel, sumpfquendel, char.)
darrgras, auch bei Seubert, *hierochloa* (marien-, heiligengras, etym.)
daun, viele aut., *galeopsis* (hohlzahn, helmrachen, char.)
denkmein *omphalodes* (gartenvergiszmeinnicht, gedenkemein)
dohr *leontodon* (löwenzahn, etym.)
donrian *pulicaria* (flöhkraut, etym.)
dötterlein *neslea paniculata* (neslee, * rispendotter)
drabe *trapa* (wassernusz, — *draba* hungerblümchen)
drehwurz, -ähre *spiranthes* (wendelorche)

[*] einsender wird übrigens in einem etymol. wörterbuch der einheimischen sowohl, als der hauptsächlichsten eingeführten pflanzen (incl. stuben- und gewächshauspflanzen), das er herauszugeben im begriff steht, alle von O. Wünsche neuerdings aufgestellten namen berücksichtigen.

droszwurz *scrophularia* (braunwurz, scrophelkraut)
drunt *linaria* (leimkraut, etym., frauenflachs)
eberich *epilobium* (weidenröschen)
eberreis *abrotanum* (stabwurz, citronenkraut, char.)
egel-felberich *lysimachia nummularia* (pfennigkraut, etym.)
entwein *bryonia* (zaun- od. gichtrübe, char.)
erne *lavatera* (lavatere)
feinchen *stenactis* (feinstrahl, etym.)
felberich *lysimachia* (lysimachie, friedlos etym., gilbweiderich, char.)
feste *crepis* (pippau, grundfeste, etym.)
finkensamen *neslea paniculata* (* rispendotter, dötterlein O.W., s. d.)
flittergras *eragrostis* (liebesgras, etym.)
flockenwurz *jurinea* (jurinee, * kornblumenscharte)
frieslein *tunica* (felsnelke)
hafte *torilis* (borstendolde, borstel O. W., s. d.)
hagen *crataegus* (weisz-, hagedorn)
halde *zannichellia* (zannichellie, * faden-, flutstengel, char.)
händelwurz *gymnadenia* (höswurz, nacktständel, etym.)
harkraut *radiola* (zwerg-lein, char.)
haspel *scilla* (meerzwiebel, zille O. W. s. d.)
hechel *scandix* (nadelkerbel, char.)
hederich, auch b. Garcke, *raphanistrum* (griebelrettich)
heister *carpinus* (hain-, weiszbuche, hornbaum)
helmgras *ammophila* (sandhalm)
hermel *anthemis* (hundskamille)
herzblume *dielytra* nicht *diclytra!* (doppelherzohr, etym. char.)
hohlzüngel *coeloglossum viride* (grüne kukuksblume)
hornstrauch, auch b. andern, *cornus* (cornelstrauch, hartriegel)
hülsstrauch *ilex* (hülsen, stechpalme)
hundswurz, auch b. Garcke, *anacamptis pyramidalis* (* pyramidenorche, char.)
hünge *herminium* (ragwurz, einknolle, char.) usw.

Der leser wird mit dem ersatz mancher bisher gebräuchlicher deutschnamen durch kurze von deutschem klang oder auch blosz abgekürztere einverstanden sein, ohne zweifel aber die vertretung bisher üblicher guter, bezeichnender und wohlverständlicher namen mit, wenn auch kürzeren, altdeutschen von unbekanntem klang und wortsinn für überflüssig halten.

Dasz Wünsche in der Schmidlinschen anleitung sich nicht blosz auf die bei uns wildwachsenden gewächse beschränkt, sondern auch unsere gartenflora mitberücksichtigt, ist nur ein weiterer vorzug des buches. die kenntnis unserer zierpflanzen und nutzgewächse liegt dem botanik lernenden sicher ebenso am herzen, als die der wilden kräuter, gräser, sträucher usw. eine wirkliche schulbotanik musz sogar noch weiter gehen und auch alle beliebten stubenpflanzen, die bei ausstellungen und in gewächshäusern auffallendsten ziergewächse, die bei uns in gärten und anlagen eingeführten holzarten, sodann alle bei uns gebauten ökonomischen gewächse, ja auch die durch ihre producte im handel und gewerbe wichtigsten exotischen gewächse möglichst kennen lehren.

Wenn W. in seinem buche sonderbarer weise die compositen an das ende der aufsteigenden reihenfolge der familien, also an die spitze des pflanzenreichs gestellt hat, so dürfte dies wohl dem einflusz von Eichlers syllabus zuzuschreiben sein. unsers bedünkens hatten denn doch die Jussieu, De Candolle, Endlicher, Bartling usw. mit recht die freikronblättrigen dicotylen über die verwachsenkronblättrigen gesetzt, deren ersterer ganze fruchtbildung offenbar auch über derjenigen der sympetalen steht, und es konnte sich nur darum handeln, ob mit De Candolle die ranunculaceen, oder mit Endlicher die leguminosen an die spitze zu stellen sein möchten, oder ob nicht der 'blumenkönigin' rose gebühre, den reigen zu eröffnen, also die rosaceen mit den pomaceen und drupaceen, unsern herlichen obstgewächsen, vor allen übrigen den vortritt erhalten müsten, während sie bei Endlicher erst in zweiter linie erscheinen. die De Candollesche anordnung der thalamifloren (und zwar der ranunculaceen) über den calycifloren mag in der systematischen schablone dieses groszen botanikers schon gerechtfertigt gewesen sein; aber mit Endlicher, der die calycifloren mit myrten, rosaceen und leguminosen an das ende seiner aufsteigenden scala setzte, geschah offenbar ein fortschritt in der botanik, der durch ein zurückweichen auf die als syn- oder gamopetalen untergeordneten aggregaten Endl. oder compositen DC. wieder in einen rückschritt verwandelt würde. die blumenkörbchen, achänen und der pappus dieser letzteren pflanzenform ist denn doch nicht geeignet, die herliche blüte des apfelbaums und die kunstvoll manigfach gebildete fruchtform des apfels hinter sich zu lassen. wie gesagt, musz eine derartige anordnung der pflanzen in jedem buche, und gelte es auch nur der anleitung zum sammeln und herbaranlegen, jeden botaniker befremden. der umstand, dasz durch zusammensetzung kleinerer blumen ein complex entsteht, der wieder die form einer einzelblüte darstellt, ist zwar wunderbar, aber bei der einteilung nicht maszgebend, der blütenstand überhaupt von untergeordneter bedeutung.

Thatsächlich haben wir in der Wünscheschen classenscala von den kryptogamen aufsteigend in der sechsten classe, wie ganz richtig, die netzblättler (dicotylen) vor uns, in welcher aber die 'freikronblättrigen' becherfrüchtler (besser wären die kronlosen monochlamydeen oder apetalen Juss. nach wie vor eine hauptabteilung für sich geblieben) die erste, und die verwachsenkronblättrigen kopfblütler (compositae) die letzte (88ste), demnach oberste familie darstellen, welche sich überreich selbst wieder in die drei stufen der strahlenblütler (corymbiferae), der röhrenblütler (cynareae) und der zungenblütler (cichoriaceae) gliedert, so dasz mit dem habichtskraut (hieracium) der gipfel erreicht ist.

Aber von unsern mancherlei bedenken abgesehen, ist denn doch das neue buch unseres verfassers eine klare, faszliche, auch dem anfänger verständliche, von allen gelehrten ausdrücken und hochtrabend wissenschaftlichen auseinandersetzungen freie, darum an-

sprechende und so zu sagen spielend belehrende schrift für lernende und anfänger im sammeln und selbstbestimmen. die ungeübte jugend weisz etwas damit anzufangen, und sammelnde liebhaber werden ohne anstrengung unmerklich danach wirkliche botaniker. da die schule hierzu nur wenig beitragen kann, einfach aus dem grunde, weil ihr dazu der nötige spielraum nicht vergönnt ist, so musz jeder künftige botaniker sich selbst zu bilden suchen, und dazu gehörte bisher immer noch, trotz den guten Seubertschen, Garckeschen und andern lehrbüchern und excursionsfloren, ein in die selbstthätigkeit leicht einführendes, recht verständliches lernbuch, welches wir erst jetzt vor uns haben und von dessen mutmaszlich baldigen neuauflagen wir gern hie und da unsere ausstellungen von dem geehrten verfasser beachtet sähen.

MANNHEIM. L. GLASER.

(57.)

EINIGE ODEN DES HORAZ.

(schlusz.)

III 17.

Freund Aelius, des Lamus erlauchter sprosz:
denn schon die ersten Lamier nannten sich
nach ihm — so heiszt's — die enkel hätten
dann von geschlecht zu geschlecht den stammbaum
auf ihn als ersten gründer zurückgeführt,
der nach der mär' in Formiäs mauern einst
zuerst geherscht und wo Marikas
küste die sümpfe des Liris decken,
ein mächt'ger könig: morgen am tage fegt,
ob meer und wald hinbrausend, ein sturm von ost
wertlosen tang und laub zu haufen,
oder die regenprophetin lüget,
die alte krähe. sorge für trock'nes holz,
so lang' es angeht! morgen ist ruhetag:
ein alter wein, ein junges schweinchen
labe den herrn und das hausgesinde!

III 23.

Erhebst zum himmel, ländliche schöne, du
die hände betend, wenn sich der mond erneut,
und beutst den Laren du mit weihrauch
heurige frucht und ein gierig schweinchen:
dann spürt des weinstocks blüte den gift'gen hauch
des westes nicht, kein dörrender brand befällt
die saat, und wohl besteh'n die zarten
jungen der herde den bösen obstmond.
was, schon geweiht zum opfer, im eichenforst
am schneegekrönten Algidus masten mag,
was auf Albanertriften graset,
färbt in der fülle der zeit die beile

der oberpriester: aber von dir begehrt
kein gott des hauses blutigen lämmermord,
wenn du mit rosmarin und spröder
myrte sein bild, das bescheid'ne, kränzest.
und hast zu legen auf den altar du nichts
als gerstenschrot und salz: der penaten zorn —
versöhnt ihn nicht aus frommer hand ein
scherflein so gut, wie ein prächtig opfer?

III 26.

Ein scharfer kämpe war ich vor kurzem noch
und, immer siegreich, stritt ich zu ehren mich.
jetzt, waffen, ausgediente laute,
sollt ihr auf ewig die wand bekleiden
des tempels hier, die schirmend zur linken steht
der schaumgebor'nen! her mit den fackeln, her!
die hebel auch und wucht'gen beile
bringet, verriegelter thüren brecher!
die hehr in Cyprus' seligem hain du thronst
und fern auf Memphis' nimmer beschneiter flur,
o triff mit hochgeschwung'ner geiszel
göttin nur einmal die stolze Chloe!

IV 7.

Nun ist zerronnen der schnee; rings schmücken sich fluren und wälder
wieder mit grünem gewand.
leben entquillet der scholle; die bäche, die ströme, sie flieszen
sanft im bescheidenen bett.
nun wagt, luftig geschürzt, mit den nymphen der grazien kleeblatt
wieder den nächtlichen reih'n.
nichts währt ewig hienieden! so mahnet das jahr und der stunden
flüchtig entschwebender tanz.
westwind löset den frost; den frühling bezwinget der sommer,
aber der sieger erliegt,
naht mit den früchten der herbst; der leeret sein horn, und im sturm kehrt
winter, der starre, zurück.
doch wie am himmel der mond hinschwindet, erneut er sich wieder:
wir, in die tiefen entrückt,
hin zu dem vater Aeneas, zum prächtigen Tullus und Ankus,
asche sind, schatten wir nur.
wer kann sagen, dasz ihm zu der heutigen spanne die götter
gönnen den morgenden tag?
aber was immer du gönnst dir selbst, das wirst du entziehen
lachenden erben gewis!
sankst einmal du zum Orkus hinab und richtete Minos
dich mit dem goldenen stab:
adel, gewinnende rede, der heiligste wandel, Torquatus,
führen dich nimmer zurück.
Artemis selber befreit den Hippolytus nimmer, den keuschen,
aus der cocytischen nacht,
ach, und des Theseus kraft entreiszt den lethäischen fesseln
seinen Pirithous nicht.

IV 8.

Schenken wollt' ich so recht! schenken, o Censorin,
wollt' ich freunden mit lust schalen und prunkgeschirr,
auch dreifüsze von erz, preise der tapferkeit
aus heroischer zeit! alle bedächt' ich und —

nicht am schlechtesten dich, wär' ich an werken reich,
wie Parrhasius' kunst, wie sie ein Skopas schuf,
der ein meister in stein, jener in farben, galt's
schönheit sterblicher art oder ein götterbild.
doch wer suchte bei mir solches? auch hast du selbst
kostbarkeiten genug, dasz du nicht mehr begehrst.
lieder freuen dein herz; lieder zu schenken wird
mir nicht schwer, und ich steh', freund, für der gabe wert!
leibhaft leben des volks helden im marmor fort,
der, ob lange sie schon sanken ins schattenreich,
kündet, was sie vollbracht; aber, durch Ennius'
sang verkläret, erstrahlt heller ihr ruhmesglanz.
schweigt die stimme des lieds, findet die grosze that
nie den würdigen lohn. wäre vergessen nicht
Mars' und Iliens sohn, wenn der Camönen chor
ihm misgönnte den ruhm, dasz er die stadt gebaut?
eingeschlossen von Styx' fluten war Aeakus;
doch es löste den bann mächtiger sänger spruch,
wies den seligen au'n ewig den günstling zu.
edle helden entzieht Klio dem todesloos,
hebt sie gar zum Olymp. solcher erhöhung froh,
liegt gelagert an Zeus' tafel Alkmenes sohn,
reiszt der zwillinge hellstrahlendes glücksgestirn
aus des wütenden meers rachen das lecke schiff,
führt, im schattenden kranz üppigen rebenlaubs,
opferbietenden wunsch Liber zum guten ziel.

I 23.

(in antiker form.)

Warum fliehst du vor mir, Chloe, dem rehe gleich,
das die mutter verlor droben auf wilder höh'
und, die ängstliche suchend,
vor dem leisesten hauch erschrickt?
ob durch's zitternde laub schauert des lenzes nah'n,
ob durch's dornengestrüpp flüchtigen laufs dahin
huscht die grüne lacerte,
gleich erbeben ihm herz und knie.
schleich' ich denn, wie ein leu oder ein tigertier,
das mit grimmigem zahn dich zu zerreiszen droht?
lasz doch endlich die mutter!
bist ja, mädchen, zur liebe reif!

(in moderner form.)

Gleich dem rehe fliehst du, kind,
das auf einsam wilder halde
rennt zur mutter, wenn im walde
leise nur sich regt der wind.

Ob des lenzes hauch durchzieh'
schwanke wipfel, ob im busche
raschelnd die lacerte husche,
gleich erbebt ihm herz und knie.

Denk' nicht, dasz ich will dein blut,
dasz ich hege tigertriebe!
mädchen, reif für mannesliebe,
lasz die mutter! sei mir gut!

I 20.

Komm Mäcen! ich sorge nicht,
dasz der krug dir misbehage,
den an jenem frohen tage
ich mit eigner hand verpicht,

Als dich grüszten jubelvoll
im theater tausend rufer,
dasz zurück vom Tiberufer
und vom Vatican es scholl.

Zwar Sabiner ist es nur!
doch Falerner, Muskateller,
die da füllen deinen keller,
wachsen nicht auf meiner flur.

Bemerkungen.

III 17. v. 5 acceptiere ich B. Todts conjectur ducere. aus seinen bemerkungen zu derselben hebe ich folgendes hervor: 'mit schalkheit erkennt der dichter die ansprüche der Lamier auf eine uralte, mythisch-heroische nobilität erst kategorisch an, um sie sogleich durch die scheinbar ernsthafte begründung auf ein doppeltes ferunt und ein dicitur als sagenhaft zu persiflieren. diese schelmerei hebt so recht gründlich die drei hauptschwierigkeiten der Lamischen genealogie hervor, nemlich den nachweis 1) der namensänderung, 2) des ununterbrochenen geschlechtszusammenhanges und 3) der existenz des stammvaters' (zs. f. gymn. w. XX s. 873 f.).

III 23. nach jedem neumond wurde geopfert. die zweite strophe verheiszt sicherheit gegen die unbilden des frühlings, sommers und herbstes. — Unter den erklärungen der letzten strophe ist die von Todt (l. c. s. 874 ff.) die einzige, die nicht der sprache oder dem gedanken gewalt anthut. Todt faszt non als fragepartikel und restituiert die bestbezeugte lesart mollibit:

immunis aram si tetigit manus,
non sumptuosa blandior hostia
  mollibit aversos penates
    farre pio et saliente mica?

'wenn eine unvermögende hand den altar berührt, wird sie nicht wohlgefälliger als ein teures opfertier die erzürnten penaten durch fromm gegebenes mehl und salz besänftigen?'

III 26. ich billige O. Kellers bemerkungen zu v. 1 (epilegomena zu Horaz s. 269 ff.) und lese statt 'puellis' 'duellis' (Franke). nicht der liebe überhaupt entsagt der dichter, sondern nur der streitbaren, die er jüngeren leuten überläszt (vgl. III 14 schlusz). — v. 7. für et arcus scheint mir securesque (Bentley) noch das annehmbarste (Kellers et ascias ist metrisch geradezu monströs: synizese nach einer positionslänge in der letzten silbe eines verses der alcäischen strophe!!!). die ungereimtheit des überlieferten arcus ergibt sich auch schon daraus, dasz ein kampf mit den pförtnern notwendig ein nahkampf, ein handgemenge sein muste, wobei man allenfalls das schwert, nicht aber pfeil und bogen gebraucht.

IV 7. mit v. 5 f. vgl. I 4, 5 ff.:

schon führt Venus den nächtlichen reih'n bei des mondes vollem scheine:
  die grazien hold, gesellt zu nymphenchören,
schweben im tact auf der au.

es ist wohl kaum zu bezweifeln, dasz diese stelle Goethe vorschwebte, als er sein gedicht 'geweihter platz' schrieb:

> wenn zu den reihen der nymphen, versammelt in heiliger mondnacht,
> sich die grazien heimlich herab vom Olympus gesellen,
> hier belauscht sie der dichter und hört die schönen gesänge,
> sieht verschwiegener tänze geheimnisvolle bewegung . . .

um so berechtigter dürfte bei der übersetzung die anlehnung an den ausdruck Goethes sein. überhaupt werden ungezwungene anklänge an unsere groszen dichter den reiz einer übersetzung erhöhen.* oben wurde benutzt: I 5, 9 'dort wollen wir niedersinken . . . und träumen seligen traum' (Heines buch der lieder); I 8, 14 'Priams feste war gesunken, Troja lag in schutt und staub' (Schillers siegesfest); III 26, 2 'nun hatte sich jener im heiligen krieg zu ehren gestritten durch mannigen sieg' (Goethes hochzeitslied); IV 8, 21 'wenn des liedes stimmen schweigen' (Schillers siegesfest); ebd. 33 'und unterm schatten üppigen geflechts von rebenlaub und schwellender traubenfrucht erscheint das runde, blühende gesicht' (Uhlands bildsäule des Bacchus) u. a. [in meiner ersten probe erinnert I 3, 4 das 'felsenverliesz' an Uhlands 'felsverliesz' (der blinde könig); I 4, 4 'denn frei vom weiszen reif sind flur und wiesen' an Goethes 'vom eise befreit sind strom und bäche' (Faust); ebd. 5 'schon führt Venus den nächtlichen reih'n' an Goethes 'meine töchter führen den nächtlichen reih'n' (Erlkönig); ebd. 17 'da unten (im schattenreich)' an Schillers 'da unten aber ist's fürchterlich' (der taucher); IV 3, 18 'wunderlieblichen klang lockt aus der saiten gold (die Muse)' an Schillers 'süszer wohllaut schläft in der saiten gold' (der graf von Habsburg) usw.] — v. 9—12 proterit, interitura, recurrit — prädicate kriegerischen klanges. Nauck vergleicht Goethe (Euphrosyne): 'jahre folgen auf jahre, dem frühlinge reichet der sommer, und dem reichlichen herbst traulich der winter die hand'. Horaz schweben die schrofferen übergänge des südens, Goethe die sanfteren des nordens vor.

IV 8. v. 3 f. praemia fortium Graiorum — keine gelehrte apposition, sondern eine wesentliche ergänzung zu tripodas, also, zum relativsatz erweitert, nicht quae erant praemia fortium Graiorum = 'wie solche in dem griechischen heldenzeitalter als kampfpreis oder ehrengeschenk üblich waren', sondern qui fuerunt praemia fortium Graiorum = 'die weiland griechischen heroen als auszeichnungen zugehört haben', also kostbare altertümer, worüber man Becker Gallus I s. 38 anm. 6 (3e aufl.) vergleichen kann; die altertümliche form Grai ist hier doppelt angemessen. — v. 9 vis — gewöhnlich subjectiv aufgefaszt = 'kraft, macht', wie die einen verstehen, 'zu schaffen', was nicht in den zusammenhang passt, wie die andern verstehen, 'zu schenken', was facultas heiszen müste. statthaft ist einzig die objective auffassung = 'menge, überflusz' (sehr ähnlich Cic. Verr. IV 24, 54 vis emblematum, wofür gleich darauf multitudo embl.). sed non haec mihi vis = sed non est mihi vis harum rerum i. e. paterarum, aerum, tripodum, marmorum, tabularum pictarum. 'daran hab' ich keinen überflusz', emphatisch für 'daran hab' ich mangel'; 'von solchen kostbarkeiten ist bei mir nicht viel zu holen' (vgl. Sall. Cat. 8, 5: at populo Romano nunquam ea copia fuit = copia praeclarorum scriptorum). — Die stelle 15—19:

* selbst ein Freiligrath hat solche anklänge in seinen übersetzungen nicht verschmäht! für éine reminiscenz (aus Schillers 'ritter Toggenburg' in der übersetzung von Thomas Campbells 'Roland the hero'), derentwegen er sich — gewis nicht ernstlich! — entschuldigt, wird man ihm besonders dankbar sein.



non celeres fugae
reiectaeque retrorsum Hannibalis minae,
non incendia Carthaginis impiae
eius, qui domita nomen ab Africa
lucratus rediit —

halte ich mit Lachmann, Haupt, Meineke u. a. für unecht und habe sie darum ausgeschieden. hier mit Keller (epileg. s. 326 ff.) 'dem strome der «groszen» kritiker entgegenzuschwimmen' konnte ich mich nicht entschlieszen. in bezug auf die verwechslung des ältern und jüngern Africanus mutet uns Keller zu, 'den historischen irrtum des Horaz ruhig zuzugeben'. wenn es blosz ein historischer wäre! es ist aber zugleich ein litterarischer, und wir müssen doch annehmen, dasz Horaz mit den annalen des Ennius vertraut genug war, um zu wissen, dasz der brand von Karthago nicht darin vorkam. ich für mein teil würde mir kaum einreden lassen, Horaz habe nicht gewust, dasz, als Karthago brannte, Ennius' asche längst vermodert war. aber gesetzt, Horaz hätte wirklich den doppelt schweren irrtum begangen, würde nicht irgend ein guter freund den dichter aufmerksam gemacht und würde nicht dieser sein gedicht corrigiert haben, bevor er es der öffentlichkeit übergab?

I 20. über diese — um modern zu reden — visitenkarten-ode urteile ich wie Keller (epileg. s. 76 ff.) und lese v. 10 tu bibas.

P. S. Nachdem der erste teil dieses beitrages erschienen war, erhielt ich eine zuschrift, die mich überzeugte, dasz I 1, 20 nicht an meridiare sondern an de die potare zu denken ist, und die an das alte commerslied erinnerte: 'hier sitz' ich auf rasen, mit veilchen bekränzt; hier will ich auch trinken, bis lächelnd am himmel mir Hesperus glänzt.' ich ändere demnach wie folgt:

manchem mundet schon früh Massiker firnewein:
lang' eh' Hesperus glänzt, fängt er zu trinken an,
bald gelagert ins gras usw.

Emmerich. Friedrich van Hoffs.

67.

ZWEI BRIEFE VON J. B. BASEDOW.

Basedows natur forderte von anfang an zu parteiischer beurteilung heraus. je lebhaftere bewunderung die ziele des pädagogen hervorriefen, desto abstoszender wirkte sein rauhes wesen im nahen verkehr. auch heute noch ist eine sichere würdigung der eigentümlichen doppelgestalt schwierig. um so wertvoller sind documente, die uns in seine gesinnung einen einblick erlauben. die bibliothek der klosterschule Roszleben besitzt zwei briefe von Basedow, welche auf veröffentlichung um so mehr anrecht haben, als sie seine verbindung mit einem manne betreffen, der als preuszischer staatsmann und als schriftsteller einen bedeutenden rang einnimmt.

Christian Wilhelm Dohm war am letzten september 1769 zum besuch der universität nach Leipzig gekommen, ohne für ein fachstudium entschieden zu sein.[1] mitte november bittet er seinen landsmann und

[1] die folgende darstellung des verhältnisses beruht auf den ungedruckten briefen Dohms an Benzler und auf des letzteren hand-

innig befreundeten älteren studiengenossen Johann Lorenz Benzler, denselben der in der litteratur durch seine beziehungen zu Gleim, Herder, Lessing, Ramler u. a., sowie durch eine reihe von übersetzungen bekannt ist, um rat, was er eigentlich studieren solle, ob er entweder blosz philosophie, historie und mathematik oder ob er eine facultätswissenschaft daneben treiben solle und dann ob theologie oder jurisprudenz; lust habe er zur theologie, weil prediger viel nützen könnten; oder solle er gehülfe Basedows werden? der fromme sinn des freundes, dem Dohm 'den grösten, den feurigsten, über alle schmeicheleyen erhabensten dank schuldig' war, weil er ihn 'zuerst auf die kenntnis seiner eignen seele aufmerksam gemacht und dadurch den grund zu seiner standhaftigkeit in der tugend oder welches einerley ist zu seinem glück auf ewig gelegt' habe, scheint ihn zur theologie bestimmt zu haben. für die vorbereitung hierzu fand Dohm noch kurze zeit an Gellert einen halt. als dieser zu ende des jahres gestorben war, wurde der vielbelesene und nachdenkliche junge student von religiösen zweifeln erfüllt und wandte sich deshalb im nächsten semester der rechtswissenschaft zu. schon in seinem geburtsorte Lemgo, an dessen gymnasium er erzogen worden, war Dohm 'mit dem grösten enthusiasmus für die neuen Basedowschen unternehmungen eingenommen' gewesen. als nun in dieser zeit des schwankens Basedows methodenbuch und der anfang seines elementarwerkes erschien, wurde er noch mehr für diese ideen angefeuert. wurde ihm doch da ein wirkungsfeld gezeigt ebenso weit als fruchtbar! hatte er zuvor die theologische laufbahn erwählt aus freude zu praktischer verwertung, hier noch viel mehr war die praxis das ziel. von steigender begeisterung hingerissen bat er den pädagogen, von ihm zum künftigen mitarbeiter gebildet zu werden. in einem langen briefe eröffnete er ihm seine wünsche und setzte ihm auseinander, dasz er bei ihm vor allem antwort auf die frage: was ist wahrheit? zu erhalten hoffe. offenbar wirkte Basedows philalethie in Dohm nach. dies gesuch ist ein lehrreiches zeugnis für den zündenden erfolg der vielverheiszenden schriftstellerei des neuerers. der in groszartigen, zahlreichen projecten unerschöpfliche mann, der seinem erziehungssüchtigen zeitalter nicht weniger als eine völlige umgestaltung der bildung versprach, muste thatlustige jünglinge bestechen. lieszen sich doch auch reifere männer gewinnen! Gleim, der auch an diesem jungen freunde herzlichen anteil nahm, gab ihm zur 'entschlieszung von dem patriotischen Basedow zu einem mitarbeiter an seinem groszen werke zubereitet zu werden, seinen freundschaftlichen seegen'. es ist begreiflich, dasz Basedow über dieses entgegenstürzen des begabten und eifrigen jünglings hocherfreut war; sollten seine pläne verwirklicht werden, so thaten gläubige anhänger und begeisterte helfer not. er 'lud Dohm in einem sehr freundschaftlichen briefe zu sich ein, weil er sich, nach seinem schreiben zu urteilen, sehr viel von ihm verspräche, und schon lange einen solchen jungen menschen aufs sehnlichste gesucht habe.' zur ausführung seines wunsches bedurfte jedoch der früh verwaiste Dohm die einwilligung seiner vormünder in Lemgo, des kaufmannes Wolf und des predigers Brockhausen. sie waren 'schlechte leute' in den augen Dohms und seiner freunde; gegen den ersteren hatte der mündel schon wegen der erlaubnis zum besuch der Leipziger universität die gerichte anrufen müssen; beide standen unter dem einflusz des angesehenen Lemgoer bürgermeisters und buchhändlers Helwing, der 'einen ganz unversöhnlichen hasz auf Basedown geworfen' hatte. Benzler war bemüht, dem begehren des freundes, das seine vollste billigung hatte, zum siege zu verhelfen. so muste Dohm an sich die

---

schriftlichem briefwechsel mit Gleim. die bibliothek der klosterschule Roszleben und das Gleimsche familienarchiv in Halberstadt ermöglichten mir die benützung der papiere. vgl. Gronau, Chr. W. Dohm s. 14 ff.

begründete zwiespältigkeit der meinungen über Basedow erfahren. wohl nicht ohne ursache hielten seine vormünder ihren schutzbefohlenen für einen schwärmer und gaben darum nur widerstrebend seiner forderung gehör. um ihre abneigung vollends zu brechen, veranlaszte Dohm Basedow, sich unmittelbar bei denselben für seine wünsche zu verwenden. so verfaszte dieser folgendes eingehende schreiben, von dem ich nur die inhaltslosen eingangsworte weglassen darf:

'Mein Geschäft, welches von so vielen regierenden und gehorchenden Menschenfreunden gebilligt und unterstützet wird, scheint mir und Vielen zwar nicht nur für die Welt sehr gemeinnützig, sondern auch ein solcher Anfang einer sehr guten Sache, dass man auf eine gewisse Art der Fortsetzung und des guten Erfolgs sichere Rechnung machen kann. Diesz hoffe ich, werden Sie hochzuverehrende Herren, selbst einsehen, wenn Sie, wie ich gleichfalls hoffe, durch Ihren Herren Mündling veranlaszt, den Vorschlag von bevorstehender Schulverbesserung[2] gelesen haben, oder wenn dieses nicht seyn solte, mit diesem Briefe zum Durchlesen erhalten. Aber wenn ich nicht zu kühn von den verborgenen Rathschlüssen der Fürsehung urtheilen will: so muss ich noch nicht bestimmen wollen ob die Fortsetzung meiner Arbeiten bloss in gemeinnützigen Schriften zur Verbesserung des Schulwesens in den vornehmern Ständen bestehen müsse, wozu ich gleichfals mehr Köpfe und Hände als die meinigen brauche, oder ob, und in welchem Grade zum Gebrauche dieser Werkzeuge durch Beyhülfe des Publicums ein Elementar Institut mit den dazu gehörigen Umständen errichtet werden könne, in welchem Falle ich freylich noch mehr Köpfe und Hände brauche, die alsdann mit noch grösserer Gemeinnützigkeit und grösserm Ruhme arbeiten können. Unterdessen hochzuverehrenden Herren musste ich in einigen kleinen Schriften besonders aber in dem obgedachten Vorschlage den Kennern so wichtiger Absichten die wirkliche Errichtung eines Instituts als rathsam und möglich vorstellen, und junge Männer auffordern, die einen Trieb bey sich verspürten, in so wichtigen und ehrenvollen Dingen mitzuarbeiten, nachdem sie sich durch meine Unterweisung und Rathschläge dazu geschickt gemacht hätten. Ich musste auch meine gelehrte Freunde und Corespondenten ersuchen, mich auf solche junge Männer, die sie etwa kennten aufmerksam zu machen. Unter diesen meinen gelehrten und von dem Werthe meiner Absichten überzeugten Freunden ist der sehr berühmte und der noch ruhmwürdigere Herr Pastor Zollikofer in Leipzig. Denselben war Ihr Herr Mündling bekannt. Wie meine Vorschläge eine Zeitlang in der Welt gewirkt hatten, erhielt ich von Ihrem Herrn Mündling einen Brief voll eifriger Wünsche, anfangs unter meiner Aufsicht ein Mitarbeiter an diesen das weltliche Schulwesen betreffenden Werken und an den fernern Unternehmungen zu werden, die durch den Beyfall und Wunsch der Welt etwa darauf folgen könnten. Diesen Brief sandte ich dem H. Pastor Zollikofer, nebst einen [!] offnen Brief an Herr Dohm von folgendem Inhalte. 1) Er müsse sich prüfen, ob sein Vorsatz nicht eine vorübergehende Jugendhitze sey. 2) Er müsse mit dieser Prüfung anhalten bis er aus der Fortsetzung meiner Schriften in der Michaelismesse meine Sachen und Absichten besser kennen lernte; und wenn alsden unter Anrufung Gottes von seiner Seite die Absicht vest bliebe, in diesem Geschäfte der Welt zu dienen und keine andere Ehre und auch kein ander Glük zu suchen, als welche nach den verborgnen Rathschlüssen Gottes damit verknüpft werden könnten; so sey er verpflichtet,

[2] vorschlag und nachricht von bevorstehender verbesserung des schulwesens durch das elementarwerk, durch schulcabinette, educationshandlung und ein elementarisches institut von J. B. B. Altona und Bremen 1770.



entweder in der Einwilligung oder Nicht-Einwilligung seiner Herren Vormünder die ihm gültige Stimme der Fürsehung zu erwarten.

Unterdessen Hochzuverehrende Herren, hatte mir der vortreffliche Herr Pastor Zollikofer geschrieben, dass nach angestellter Ueberlegung Herr Dohm zu meinen Absichten geschikt wäre. Nun sind meine zur Michaelsmesse bestimmten Schriften von Herr Dohm durchgelesen, er bezeigt mir seinen standhaften und vermehrten Eifer und, welches nach den Regeln der Rechtschaffenheit für mich ein nothwendiges Bedürfnis ist, hochzuverehrende Herren, Ihre geschehne Einwilligung als seiner Vormünder.

Hat das nun seine Richtigkeit, und bleibt diese Einwilligung beständig, nachdem ich diesen Brief schreibe, alsdenn erst erkenne ich, dasz Gott mir und ihm so rede, als Gott ohne Offenbahrung zu reden pflegt. Ich will Ihnen, Ihre Ueberlegung erleichtern, meine Herren, da ich Sie wegen des vorigen Vertrauens als Freunde verehre.

1) Wenn Sie einwilligen: so wählt Herr Dohm eine sehr gemeinnützige und wie ganz gewiss ist, eine sehr ruhmvolle Lebensart; aber in welchem Grade nach einigen Jahren Einkünfte verknüpft werden, kann ich zum Voraus nicht bestimmen, ob ich gleich weiss, dass die Sache die Mitarbeiter in einigem Grad und nach einiger Zeit auch mit Einkünften belohnen werde [!].

2) Nur in Hoffnung der Beständigkeit kann ich in dem ersten Jahre die Mühe und Sorgfalt, den Herrn Dohm zu dem Werke vorzubereiten, über mich nehmen, wenn seine Bedürfnisse in diesem Jahre von ihm selbst besorgt werden. Der Aufwand auf seine Kleider und andre Bedürfnisse, die nicht eigentlich oekonomisch sind, können nicht von mir bestimt werden, weil es dabey viel auf die bisherige Gewohnheit des Herrn Dohms ankömt. So kostbar kan dieser Aufwand nicht seyn, als er auf Universitäten und besonders in Leipzig seyn würde. In meinem Hause rechne ich ohne dabey etwas zu gewinnen oder zu verlieren, für Speise und Trank, Wohnung, Bette, Feuer und Licht 130 Rthlr. Hamburger Courrant (das ist etwas weniger als 150 Rthlr., den Louisd'or zu 5 Rthlr. gerechnet). Bleiben wir zusammen, so kann seine Arbeit im zweiten Jahre eine Vermindrung dieser Kosten verursachen; im dritten Jahre kann er vom Kostgelde frey werden; im Vierten und folgenden Jahren kann er von der Sache selbst Zulage haben und, wie es Gott gefällt, unsere Arbeiten durch Einkünfte zu gesegnen immer grössere Vortheile erwarten.

3) Ein Mann in meinen Jahren bedenkt alle mögliche Ungewissheiten. Ein jüngerer zum Exempel kann kaltsinnig in einer Sache werden, die er anfangs sehr heiss liebt. Ich kann vielleicht verpflichtet werden, innerhalb der ersten beyden Jahre dem Herrn Dohm zu rathen, dass er ein solch Geschäft nicht zu seiner beständigen Absicht behalte. In diesen Fällen, die nicht wahrscheinlich sondern nur möglich sind und die gewiss innerhalb der beyden ersten Jahre entschieden werden, und ohne deren Erwartung kein Anfang so wichtiger Entschlüsse möglich ist, in diesen Fällen, sage ich, würde Herr Dohm zu jeder Lebensart, die er erwählen wollte, durch den gemachten Versuch in meinem Geschäften nicht unfähiger oder ungeschickter, sondern weit mehr zubereitet seyn, denn er kann bey mir nicht aufhören zu studiren, sondern nach der Natur meiner Sachen muss er vielmehr eifriger fortfahren, und zwar fast in allen Wissenschaften, ausser der eigentlichen Jurisprudenz, die ein so zubereiteter Mann in einem einzigen Universitätsjahre wenn es ihm gefiele, hinzusetzen könnte.

Nun wissen Sie alles hochzuverehrende Herren, was ich Ihnen aus Hochachtung zu schreiben schuldig war, wenn ich noch dieses Einzige hinzusetze, dasz Herr Dohm, im Falle Ihrer Einwilligung, in das Haus eines Mannes käme, der das in der heiligen Schrift vorgestellte Christenthum von Herzen glaubt, bekennt und auszuüben sucht, der, wie Ihnen

vielleicht bekannt seyn mag, nach seinem Gewissen zwar kein reiner Lutheraner, wie man zu reden pflegt, seyn kann, aber die Lutherische und reformirte Kirche als die beyden besten unter den grossen Kirchengemeinschaften sehr hochschätzt und sich deshalben zu ihren Versamlungen hält, übrigens es sehr gut findet, wenn ein Protestant alle Lehren seiner Kirchen ohne die geringste Abweichung glauben kann. Daher werde ich mich sehr freuen, wenn Herr Dohm nach seiner Ueberzeugung Gott verehret und christlich lebet.

Und nun erwarte ich ohne weiter etwas zu beschliessen von Ihren Händen, hochzuverehrende Herren, eine unterzeichnete Antwort, dass Sie eine solche Verbindung des Herrn Dohms mit mir zur Beförderung des weltlichen Schulwesens in den vornehmeren Ständen einwilligen, und dasz Sie, ohne einen rechtsgültigen Grund gegen mich zu finden, wieder meine und des Herrn Dohms Wünsche ihn von diesen [!] Geschäfte nicht wieder abrufen werden, oder widrigenfalls, wenn es in den drey ersten Jahren geschähe, für ihn an das altonaische Waisen-Haus, deswegen weil ich alsdenn vergebliche Arbeit und Mühe gehabt, und Anerbietungen anderer Personen abgewiesen hätte, für jedes alsdann verflossene Jahr 100 Rthlr. zu bezahlen, der Sache gemäss, sich erbieten. Ich trage kein Bedenken hochzuverehrende Herren, diese Schwierigkeit zu machen 1) weil, ehe die Sache mit Herr Dohm und mir zur Richtigkeit gekommen ist, und wir uns beyde so vollkommen noch nicht kennen, meine Pflicht erfordert, die Art der Entschliessung gleichmässig zu erwarten. 2) Weil, wenn die Vereinigung wirklich angeth, mir die Pflicht der äussersten Sorgfalt obliegt, einem so wichtigem Geschäfte in Hoffnung der Beständigkeit, einen Mitarbeiter zuzubereiten, und weil 3) mein Verlust sich fast gar nicht schätzen liesse, wenn wieder unsre beyderseitigen wünsche die angefangene Verbindung unterbrochen würde.

Gott segne ihre Rathschläge, hochzuverehrende Herren. So zuversichtlich und offenherzig; als es geschehen ist, musste derjenige Ihnen schreiben, den Sie sich durch vorgängige Einwilligung die ich so lange unvollständig nenne, bis Sie mich mit Ihrer Unterschrift beehren, schon so sehr verpflichtet haben, und der mit einer aufrichtigen und vorzüglichen Hochachtung ist.

Hochzuverehrende Herren
Dero
ergebenster Diener
Johan. Bernhard Basedow.'

Altona am 20. Nov. 1770.

Der in diesem schreiben genannte, in Leipzig als prediger der reformierten gemeinde sehr geachtete Georg Joachim Zollikofer übermittelte im auftrag Basedows den ihm übersandten brief am 28 novémber in eigenhändiger abschrift, die diesem drucke zu grunde liegt, mit der 'versicherung, dasz sich die ganze sache so verhält, wie dieser brief besaget'. das schriftstück ist ein muster berechnender klugheit. kein geringerer als gott selbst wird für den materiellen erfolg der unternehmungen verantwortlich gemacht. um die heiligkeit seines berufes an das höchste zu knüpfen, soll gott selbst die entscheidung fällen, ob Dohm zur mitarbeiterschaft geeignet sei. die geldgier des lehrers wird geschickt verkleidet. er drängt sich nicht auf, er erweist eine gnade, wenn er die unterrichtung übernimmt, die ihm ja scheinbar gar keinen gewinn bringt. wie gut versteht er es zu verdecken, dasz ihm viel daran lag, gerade diesen wohlsituierten jünger zu gewinnen! wie vorsichtig scheint er nur das beste seines zöglings zu erwägen! und doch musz der unbefangene leser das egoistische des mannes durchfühlen. zu seinem ruhme brauchte er werkzeuge. im gleichen sinne hatte Basedow an demselben tage an Dohm selbst geschrieben mit den worten:

'Theurester Mitfreund der aufblühenden Nachwelt.

Dis würden Sie wegen der schon ausgeübten Entschlossenheit bleiben, wenn die Fürsehung auch bestimmt hätte die Erfüllung ihrer Vorsätze aufzuhalten oder zu verhindern. Ich sehe aus ihrer fortgesetzten Entschlossenheit, mein Werthester, dass sie über folgende Puncte, die Entscheidung meines um die Welt und um unsere Absichten so sehr verdienten Freundes, des Hochehrwürdigen Herrn Pastors Zollikofers für sich haben.

1) Sie besitzen die Wissenschaften und Fertigkeiten, die man [für] einen ruhmwürdigen akademischen Bürger, der die Rechtsgelahrtheit studiert, voraussetzen muss — 2) Gott hat ihnen eine vornehmliche Sprache, ein nicht unangenehmes Ansehen, von dem, was Sie selbst wissen, eine gute Lehrgabe, und einen grossen natürlichen Trieb geschenkt, eben so wohl mit der ersten, als mit der zweyten und dritten Jugend umzugehn — 3) Sie sind in dem Rechte des guten Gerüchts des Fleisses und ordentlichen Wandels und kein Freund der reuenden Wollust, und der gleichfalls reuenden Verschwendung zu sein. — 4) Sie entsagen mit Bedacht itzund (obgleich ein Jüngling noch weniger für die Unveränderlichkeit seiner Neigungen und seines Glaubens stehen kan) denjenigen Hoffnungen Ihr äusserliches Glück zu vermehren, deren Erfüllung mit dem Zwecke unserer Verbindung nicht bestehen könnte. Wundern Sie sich nicht, mein Werthester, über die Anzeige dieser Voraussetzungen. Die Warheit von ihnen allen ist nothwendig, wenn ich mir mit Aufrichtigkeit einen grossen Theil der Hoffnungen, dass die fortgesetzte Ausführung meiner Anschläge mich selbst überlebe, oder bey meiner zunehmenden Schwäche fort dauere, auf Sie, entweder als die einzige oder als auf eine von zweyen Hauptpersonen zu gründen Willens sey. Ohne diesen Willen aber möchte ich keinen durch Erbschaft versorgten Jüngling von dem gebahnerten [!] Wege, die äusserliche Wohlfahrth zu vermehren, auch nur auf eine Zeitlang ableiten.

Der auf die grossmüthigste Art dienstfertige Beförderer unserer Absichten, wird Ihnen einen an ihre Herrn Vormünder durch Ihn selbst abzusendenen [!] Brief vorlegen, vor dessen Beantwortung (weil ich sonsten die Unbeständigkeit unsers Unternehmens voraus zu sehen glaube) für die jetztige Zeit nichts entschieden werden kan. Aber dieses gestehe ich, mein Theuerster, dass die Meynung von dieser Nothwendigkeit, sich auf die Meynung gründe, dasz sie noch, und zwar einige Jahre unter eigentlichen Vormündern stehen, die nach den Landes Gesetzen, nicht als blosse Curatoren nur für die Sicherheit Ihrer Capitalien, sondern auch für ihre persönliche Handlungen, und für die Anwendung ihrer Zinsen zu entscheiden berechtigt sind. Irre ich in dieser Meinung, oder ist sonst etwas in meinem Briefe, welches allen Schein der Unentschlossenheit zu vermeiden nicht wesentlich ist, und wodurch dennoch gutes verhindert werden könnte; so überlasse ich, wenn Herr Pastor Zollikofer durch Sie davon benachrichtiget ist, es gänzlich seinem mir verehrungswürdigen Urtheile, wie derjenige, der in diesem Stücke seinen vollkommenen Beyfall haben will, in Ansehung der Herrn Vormünder verfahren dörfe und müsse.

Mein gegenwärtiges Bedörfniss hätte zwar von Ihnen, mein Werthester, eine solche Eilfertigkeit der Entschlüsse, die mir doch wegen der vortrefflichen ursachen sehr gefällt, nicht erfordert; ich hätte erst die Entscheidung des Publicums von dem ersten October 1771 erwarten können. Ich sage mit Fleiss, des Publikums, den auf einzelne Fürsten, und wenn sie auch die Verdienste einer Catharina[3] haben, muss man

[3] Dohm schreibt bei: 'dies bezieht sich darauf, dasz ich in meinem briefe gesagt hatte: mein vertrauen auf die vorsicht und die grosze Catharina lieszen mich fast nicht zweifeln, dasz seine absichten auf diese zeit würden erreicht werden.' Basedow hatte sein methodenbuch

wegen der Umstände und der Minister halber nicht gar zu sicher rechnen. Ich hätte also den ersten künftigen 8br. erwarten können, oder wenigstens die künftige Pfingstzeit. Aber da mir ihr Eifer im höchsten Grade angenehm seyn muss; da sie selbst bey möglichen Zufällen nichts verlören, sondern dennoch gewönnen; da eine Verzögerung des Eintritts in ihre gewählte Bestimmungen im Falle eines glücklichen Fortganges meiner ausgebreiteten Absichten für uns sehr wichtig seyn würde; da Sie die Einwilligung Ihrer Herrn Vormünder schon zu haben glauben; da denselben ein unerwarteter Verzug einen daraus [!] falschen aber wirksamen Verdacht gegen den Werth und Fortgang unsers Unternehmens erwecken könnte; so halte ich meine freundschaftliche und (erlauben Sie mir den Ausdruck unsers wahren Verhältnisses) meine Väterliche Arme offen (der allmächtige segne unser Vorhaben!) Sie so früh als möglich anzunehmen, wenn von Ihrer eignen Seite keine mir unvermuthete Hindernisse entstehen, und wenn sie in meinem zu meinen Geschäften schon itzund zu kleinen Hause (denn ich kan vor einer gewissen Zeit, die aber höchstens ein Jahr dauert, die Wohnung nicht ändern) in einer einzigen zwar sonst guten aber sehr kleinen Stube mit Vergnügen so wohl schlafen, als ihre einsamen Geschäfte treiben können.

Wenn die Kayserin mir, in Beziehung auf meine gemeinnützigen Zwecke die Bewegungsgründe noch zureichender macht, so reisen im Frühjahr auf einige Monathe ich und Herr Wolke (dessen Wissenschaft und vortreffliches Herz Ihnen sehr nützen kann) nach Petersburg. Mit Freuden nehme ich Sie mit, mein Werthester, wenn es Ihre Umstände erlauben, die Kosten zu tragen, die ich nach aller Möglichkeit mässigen will. Es verstehet sich, dass ich in diesen Monathen kein Kostgeld von Ihnen empfange. Mein Herz ist voll von Ihnen, Werthester, und ich habe alle Wahrscheinlichkeit, dass ich in Ansehung Ihrer nicht irre. Aber itzund bey meinen Geschäften kann ich nicht mehr schreiben, als dieses: Rufen Sie mit mir Gott an, der auf verborgene Weise alles regieret, dasz er uns in Absicht auf unsere Verbindung nicht nur gemein nützige Entschlüsse gebe, sondern auch durch den Wert derselben uns für die etwa nöthigen Aufopferungen auf die dauerhafteste Art erfreue.

Ich bin mit Väterlicher Zuneigung, obgleich nicht mit Väterlicher Entscheidung

der Ihrige.
J. B. Basedow.

Altona am 20. Nov. 1770.

[In marg.] N. S. Es freut mich, dasz sie mir zwey andere brauchbahre junge Männer empfohlen haben. Versichern Sie dieselbe mein [!] Hochachtung und meiner Hoffnung, wenn Ihre Entschlüsse beständig bleiben. Aber mit guten [!] Gewissen darf ich innerhalb einiger Monathe solchen Persohnen, die Gott durch ihre Eltern nicht mit den zureichenden Bedürfnissen versorgt hat, nicht rathen, sich auf Unternehmungen zu verlassen, zu welchen Er noch nicht das allmächtige Wort: Werde vernehmlich ausgesprochen hat.'

Auch dieser brief klang so einnehmend und verlockend als möglich. beide beweisen, dasz Basedow ein menschenkenner war. Dohms

---

der groszen kaiserin, an die ja auch Herder seine nationalpädagogischen träume knüpfte, gewidmet. mit beziehung darauf hatte Dohm schon im juli 1770 seinem freunde zuversichtlich geschrieben, Basedow gehe jetzt bald nach Ruszland; 'welche vortreffliche folgen wird nicht ohne zweifel diese reise haben', ruft er aus; 'vielleicht wird Ruszland noch das cultivierteste und moralischste reich, wenn die weiseste gesetzgebung und die weisesten erziehungsanstalten sich darinn verbinden'.



entzücken über dieselben ist berechtigt. schmeichelt Basedow etwa nicht? ruft er nicht stolze hoffnungen wach, dasz gerade Dohm neben Wolke der träger seiner ideen sein werde? welchen strebsamen jüngling sollte eine solche erbschaft nicht reizen? und welche erbschaft! scheinbar bescheiden, in wahrheit stolz machte Basedow alles von den ratschlüssen der vorsehung abhängig. mit diesem nimbus umgab er seine sache und noch mehr seine person; ein strahl davon fiel auch auf die jünger. und den schwärmerischen jüngling verlockt es, einer so hehren sache opfer bringen zu dürfen. ausgebreitet harren des verwaisten die väterlichen arme: sollte er nicht jubelnd sich in sie stürzen? auch bei den vormündern hatte Basedow seine absicht erreicht; sie gaben ihren letzten widerstand auf. ihr mündel eilte, seine neue stellung anzutreten und kam anfang januar 1771 nach Altona. herzlich wurde er empfangen und die briefe in die heimat erzählen von Basedows meinungen mit unverhehltem beifall. schon im ersten monate forderte er Benzler auf, auch zu Basedow zu kommen, der ihn als übersetzer und umarbeiter, z. b. von Tom Jones, Robinson Crusoe u. dgl. beschäftigen werde. 'auch noch ein buch', schreibt Dohm, 'sollten sie [unter Basedows aufsicht und anleitung] machen, das er sehr wünschte und gern selbst schriebe, wenn er zeit hätte, nemlich ein buch über den Messias, um ihn noch allgemeiner bekannt und nützlicher zu machen. es sollte eine einleitung und erklärung seyn, und z. b. gewisse capitel haben von der philosophie in Messias, Klopstocks lehre von den geistern, seiner moral, gleichnissen usw.' Benzler folgte diesem rufe nicht, obwohl er sehnlich danach strebte, die stelle eines hessischen postmeisters mit einer bessern zu vertauschen. Dohm fuhr fort dem zurückgelassenen freundeskreise berichte zu senden. an dem ältern gehilfen Basedows, Wolke, fand er einen freund zu mündlicher aussprache.

Als dann am 28 mai die einladung an Basedow und seine gehilfen kam, in Dessau ein seminar zu errichten, muste Dohm in diesem erfolge seines meisters eine rechtfertigung seiner berufswahl sehen. dahin siedelte er denn zu ende des jahres mit Basedow über. hatte schon zuvor dessen jähzorn die begeisterung des schülers etwas verletzt, so wurde ihm vollends das enge zusammenleben auf der reise — man erinnert sich der beschreibung, die Goethe von seiner fahrt mit dem erfinder des stinkschwammes gibt — schwer erträglich. freilich wuste der prophet dem eindrucke seines mehr als 'wunderlichen' benehmens die spitze abzubrechen; wenn er in aufbrausender heftigkeit fenster einzuwerfen, menschen zu morden drohte, so fügte er — nach seines jüngers bericht — selbst bei, er sei toll und wollte diese selbsterkenntnis viel mehr als eine rechtfertigung denn als einen grund zum endigen des wüsten tobens betrachtet wissen. der von Basedows biographen Johann Christian Meier ausführlich geschilderte charakter des excentrischen mannes muste den jüngling beleidigen. überdies befriedigte ihn seine definition der wahrheit nicht völlig. auch wurde er von Basedow fast nur zum führen der correspondenz benutzt, was zwar in anbetracht der adressaten, eines Lavater und anderer bedeutender männer interessant genug war, aber doch die versprochene allgemeine ausbildung nicht ersetzte. dazu kamen doch wohl bedenken wegen der zukunft; eine stelle als secretär oder vorleser am dessauischen hofe, die ihm Basedow verschaffen wollte, entsprach Dohms neigungen nicht. so plante er zwar keine völlige trennung von seinem leiter, aber doch eine art lösung des verhältnisses: er wollte in Leipzig oder Göttingen die eine hälfte von 1½ jahren auf jus einschlieszlich philosophie, naturund völkerrecht verwenden, die andere hälfte nach Basedows art studieren. auch daraus geht hervor, dasz Dohm durch dessen eigenheiten nicht an dessen bestrebungen irre wurde, weil er anfangs mai 1772 Benzler aufs neue aufforderte, seine kräfte dem pädagogen zur ver-

fügung zu stellen. und diesmal sagte Benzler zu. als er dann aber bei einer unterredung mit seinem freunde 'viel neues über Basedows charakter' hörte, vergieng ihm 'alle lust, mit so einem manne was zu thun zu haben' und er beredete auch Dohm zur trennung. aus aufopferung gieng er versuchsweise trotzdem nach Dessau, um Dohms entlassung durch seine stellvertretung zu ermöglichen. aber es stellte sich heraus, dasz Basedow und er sich wirklich nicht zusammenschickten und dasz jener in ihm, der schwerhörig war, keinen ersatz für Dohm erblickte. so verliesz Benzler nach einigen tagen das haus, scheint jedoch das éine erreicht zu haben, dasz Basedow einsah, Dohm müsse für sich studieren, und in die scheidung einwilligte. sie giengen im frieden auseinander, um sich alle drei im sommer in Leipzig zu treffen. dort sollte Benzler, der schon 1770 fabeln für kinder herausgegeben hatte, unter Basedows aufsicht ein lesebuch für kinder zusammenstellen, Dohm andere sachen ausarbeiten; doch kam nichts zur vollendung. die wege der verbundenen schieden sich. Dohm war nun zur richtigen erkenntnis seiner lebensbahn gekommen; die studien, denen er nun oblag, bereiteten ihn auf die wirksamkeit eines preuszischen gesandten, als welcher er auch am Rastatter congress teil nahm, und eines staatsmannes des königs Jerome vor. Benzler verdiente durch seine litterarischen kenntnisse die stelle eines bibliothekars, die er in Wernigerode erhielt. in Leipzig aber waren die freunde noch so bestochen von dem bedeutenden manne, dasz sie ungeachtet der frischen schlimmen erfahrungen den eintritt von Benzlers jüngerem bruder in die stellung Dohms befürworteten; in kurzer zeit freilich sahen sie auch ihn unter Basedows harten launen leiden. so entrollt sich stets das bild eines erziehers, der selbst nicht erzogen ist. nur dadurch dasz er so fest an sich glaubte, machte er auch andere gläubig. auch er wie so mancher seiner zeitgenossen ein mann, der mehr ahnte und wollte, als er vermochte.

WÜRZBURG. BERNHARD SEUFFERT.

(17.)
PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Anger, dr., oberlehrer am gymn. in Elbing, zum director des gymn. in Graudenz ernannt.

Assmus, dr., rector des domgymn. in Merseburg,
Becker, director der ev. realschule zu Hanau,
Bernhard, director des kön. gymn. zu Weilburg,
} erhielten den k. pr. rothen adlerorden IV cl.

Breuker, dr., oberlehrer am Friedrich Wilhelmsgymn. in Köln, zum director des gymn. in Saarbrücken ernannt.

Brosien, dr., oberlehrer an der ritterakademie in Liegnitz, als 'professor' prädiciert.

Buschmann, dr., oberlehrer am gymn. in Trier, zum director des gymn. in Hedingen ernannt.

Brüll, dr., director des gymn. zu Beuthen, an das gymn. zu Oppeln
Carnuth, dr., director des städt. gymn. zu Danzig, an das Magdaleneum zu Breslau
} in gleicher eigenschaft berufen.

Dünnbier, oberlehrer am progymn. in Malmedy, zum rector der anstalt ernannt.

Fritsche, director des realgymn. in Grünberg, zum director des Friedr. Wilhelms-realgymn. in Stettin ernannt.
Gruchot, dr., oberlehrer am gymn. in Arnsberg, zum director des gymn. in Braunsberg ernannt.
Heine, dr., director des Magdaleneums in Breslau, zum director der ritterakademie in Liegnitz ernannt.
Henkel, dr., director des gymn. in Seehausen, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.
Hollenberg, dr., director des gymn. in Saarbrücken, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Kreuznach versetzt.
Hubatsch, dr., oberlehrer am gymn. in Fürstenwalde, zum director des realgymn. in Halberstadt ernannt.
Keil, dr. ord. prof. der class. philol. zu Halle, zum geh. regierungsrat ernannt.
Kretschmann, dr., director des gymn. zu Graudenz, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Danzig berufen.
Müller, dr. Herm., prof. am Werderschen gymn. in Berlin, zum director des Luisenstädt. gymn. ernannt.
Oetling, dr., oberlehrer am gymn. in Oldenburg, zum rector des realgymn. in Lüdenscheid ernannt.
Schmieder, dr., director des gymn. in Schleusingen, erhielt den k. pr. rothen adlerorden IV cl.
Steuslof, dr., director des gymn. in Lemgo, als director an das gymn. zu Herford berufen.
Todt, dr. provinzialschul- und regierungsrat zu Magdeburg, erhielt den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.
Weidner, dr. prof., director des gymn. in Darmstadt, als director an das gymn. zu Dortmund berufen.
Wentzel, dr., director des gymn. in Oppeln, zum director des gymn. in Sagan ernannt.
Zacher, dr. ord. prof. der deutschen spr. u. litter., erhielt den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

In ruhestand getreten:

Bode, dr., director des gymn. zu Herford, und erhielt derselbe den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.
Hilgers, dr., director des realgymn. zu Aachen, und erhielt derselbe den charakter als geh. regierungsrat.
Hölscher, dr. prof. am gymn. zu Herford, und erhielt derselbe den k. pr. rothen adlerorden IV cl.
Spilleke, dr., director des realgymn. zu Halberstadt,
Wulfert, dr., director des gymn. zu Kreuznach,
} und erhielten dieselben den k. pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Gestorben:

Adler, dr., em. dir. der Franckeschen stiftungen zu Halle, 17 sept.
Bursian, Konrad, dr. ord. prof. der class. philologie an der univ. München, am 21 september im 53 lebensjahre.
Clemm, Wilh., dr. ord. prof. der class. philologie in Gieszen, 21 sept.
Müller, dr. prof., oberlehrer am realgymn. zu Lippstadt, bekannter naturforscher, am 26 august zu Meran.
Schäfer, dr. Arnold, ord. prof. der geschichte in Bonn. ('Demosthenes und seine zeit.')
Schmidt, dr. Herm., em. gymnasialdir., verf. der commentare zu Platons Phädon usw., am 23 oct. zu Wittenberg, 83 jahr alt.
Schottmüller, dr., director des Humboldtgymn. zu Berlin, am 16 oct.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

68.
BRIEFLICHE BEMERKUNGEN ÜBER DIE WAHL LATEINISCHER ÜBUNGSBÜCHER.

Lieber Freund!

Also auch Du, ordinarius von tertia, bist ein unzufriedener kritiker des lateinischen unterrichts? da bist Du ja in recht zahlreicher und angesehener gesellschaft. derartige klagen sind gerade in der letzten zeit nicht nur mit wachsender stärke, sondern auch vielfach mit einer gewissen unduldsamkeit und härte aufgetreten. trugen sie einen bedeutenden teil ihrer berechtigung schon in sich, so haben sie eine noch unzweifelhaftere legitimation von maszgebender stelle erhalten. in der ministerial-verfügung vom 31 märz 1882 heiszt es u. a.: 'gefährdet wird der unterricht in unsern höhern schulen, wenn das für die wissenschaftliche forschung erforderliche specialisieren maszgebend wird für den umfang der an die schüler gestellten ansprüche. diese gefahr ist noch gesteigert durch die umsichtige, aber ihren zweck verfehlende abfassung nicht weniger übungsbücher, welche womöglich jedes wort zu einem anlasse des nachdenkens für den schüler zu machen suchen und durch die jede zuversicht des arbeitens ausschlieszende häufung von schwierigkeiten eine freudigkeit des gelingens nicht aufkommen lassen. werden dann überdies die extemporierten leistungen der schüler in dieser richtung zum maszstabe des gesamten über sie zu fällenden urteils gemacht, so wird begreiflich, dasz dieser unterricht, obgleich auf anerkennenswerten wissenschaftlichen studien und auf methodischer erwägung beruhend, dennoch zu einer drückenden bürde für den schüler werden kann.' mir ist kein zweifel, dasz diese worte auf den lateinischen unterricht in erster linie abzielen. die frage der ver-

besserung der unterrichtsmethode ist um so mehr eine actuelle geworden als seit einführung der neuen lehrpläne das ziel des lateinischen unterrichts dasselbe geblieben ist trotz erheblicher verminderung der stundenzahl. so sah sich denn auch das provinzial-schulcollegium der provinz Sachsen veranlaszt, bei der stellung des themas für die sächsische directorenconferenz von 1883: 'der unterricht im lateinischen auf dem gymnasium und realgymnasium' zu betonen, dasz es auf die beantwortung der frage ankomme: 'durch welche lehrmethode und mit welchen lehrmitteln wird es am besten gelingen, bei den veränderten zahlen der wöchentlichen lehrstunden das ziel des unterrichts, nemlich ein gesichertes verständnis und eine genügende beherschung der sprache nebst einer möglichst eingehenden kenntnis der römischen sprachdenkmale ebenso gut oder besser als bisher zu erreichen?'

Zieht man nun die fortwährend neu erscheinenden lateinischen schulgrammatiken, die stets mehr anschwellende menge der lehrbücher und übungsbücher in betracht, deren jedes seine eigne 'methode' besitzt, liest man die menge der verschiedensten forderungen und thesen von philologenversammlungen, directorenconferenzen, zeitschriften und einzelschriften, hört man die fragen aufwerfen, ob éine oder zwei grammatiken für eine anstalt, ob grammatiken, in denen die resultate der sprachvergleichung verwertet sind, ob eine parallel-grammatik, ob grammatiken nach dem system der 'junggrammatiker', ob in VI mit einem lesebuch oder übungsbuch zu beginnen, ob vocabularien zu benutzen oder nicht, ob vocabularien mit grammatischer, alphabetischer oder etymologischer anordnung, ob deductive oder inductive lehrweise für den anfang vorzuziehen, wie und in welchem umfang das exponieren und das componieren zu betreiben sei und so noch vieles andere; so kommt man zu der ansicht, dasz es für den jungen lehrer, welchem der lateinische unterricht anvertraut wird, nicht so ganz leicht sein dürfte, aus dem labyrinth dieser oft entgegengesetzten grundsätze das richtige herauszufinden.

Wenn nun gar ein bekannter unbekannter zeigt, wie die schüler nach einübung der formenlehre ihre grammatik sich selbst machen müssen, wenn das wort 'regel' verbannt und eine 'grammatik ohne regeln und nur mit beispielen' verlangt wird, wenn gefordert wird, dasz fremde sprachen überhaupt ohne grammatik gelernt werden (graf Pfeil in 'unser höheres schulwesen ist schwer krank'), wenn man lesen musz: 'das übersetzen in fremde sprachen ist eine kunst, die die schule nichts angeht' (in der schrift: 'der sprachunterricht musz umkehren! ein beitrag zur überbürdungsfrage' von einem tapfern anonymus, der sich Quousque Tandem nennt), wenn endlich Fricke in seiner 'überbürdung der schuljugend' beweisen will, dasz das studium der grammatik durchaus keine erhöhung der bildung erziele — so ist man allerdings versucht, mit O. Jäger zu meinen, dasz unsere zeit 'bedenklich an didactischen hyperbeln' und 'über-

bürdungsdilettantismus' krankt. (Du findest diese und andere kernworte in seiner interessanten schrift: 'aus der praxis, ein pädagogisches testament'.)

Doch es ist dafür gesorgt, dasz auswüchse der letzteren art ebenso schnell verschwinden wie sie entstanden, die praxis wird davon nicht wesentlich beunruhigt. die einzelnen lehrer stehen mitten in dem herschenden unterrichtssystem, auf dem boden der lehrpläne, sie haben bestimmte pensen zu bewältigen, müssen positive resultate aufweisen und können kühn reformierende principien nicht eher verwerten als bis dieselben sich geklärt und von maszgebender stelle anerkannt worden sind. was man bei der alten methode geleistet, das hat man als sichere resultate kennen und schätzen gelernt, während das von der neuen verheiszene denn doch zu sehr auf subjectiver beobachtung beruhen kann und den stempel des persönlichen trägt. zu diesen in der natur des lehrberufs im allgemeinen liegenden ursachen eines gewissen conservatismus kommt noch ein äuszerer umstand hinzu, der in der letzten zeit mehr und mehr gesteigerte massenunterricht, welcher bei der schwierigkeit seiner handhabung das energischste einsetzen der ganzen persönlichkeit fordernd, leicht zu apodiktischem wesen, ja selbst zu einer starren routine verleitet, die auch gegründeten reformbestrebungen gegenüber sich principiell ablehnend verhält. daher kannst Du unbesorgt sein, solche radicalen recepte dilettantischer kurpfuscher und kraftgenialer weltverbesserer werden die solide arbeit unserer lateinlehrer nicht sonderlich alterieren, es wird schlieszlich doch von dem groszen gewirre der meinungen, von der sündflut der verbesserungsvorschläge ein gesunder niederschlag übrig bleiben, der allmählich zu einer bessern praxis hinüberführt. so scheint es auch an Eurer anstalt zu sein. Du schreibst mir, Ihr wollet bei Euch statt der bisher gebrauchten andere, bessere übungsbücher einführen, Dein director habe Dich beauftragt, passende vorschläge zu machen und ich möge Dir dabei einige winke geben. herzlich gern, obgleich ich mir durchaus nicht mehr einsicht in der sache zutraue als Euch, vielmehr teile ich Euch meine ansichten mit, um aus Eurem urteil über dieselben zu lernen. zu einer knappen abhandlung ist indes die sache nicht angethan, Du wirst sogar eine gewisse breite dem brieflichen plauderton zugute halten müssen.

Vor allem möchte ich Dich warnen vor dem glauben, mit der einführung besserer lehrbücher sei alles abgemacht. oder glaubst Du wirklich, dasz ein lehrer, welcher 10 jahre lang nach dem schema dieses oder jenes übungsbuches unterrichtet hat, nun plötzlich so leicht andere wege zu gehen vermöchte? nein, der zopf hängt ihm noch lange hinten, wenn er nicht sehr aufpasst. einer meiner directoren sagte einmal: 'das beste an einem programm ist die ausführung desselben'. ähnlich ist es mit unserer frage, die blosze einführung ist nicht immer eine befreiende that, und es ist recht gut, dasz die behörden in solchen fällen immer ein reifliches überlegen, eine gründ-

liche darlegung der fehler des abzuschaffenden und der vorzüge des einzuführenden buches verlangen. gewissen leuten gibt das freilich anlasz, über den bureaukratismus der 'staatspädagogik' zu schreien. — Ich selbst habe einmal einige artikel gegen Plötz und das chrestomathienunwesen verübt, und jetzt sehe ich mich aus praktischen gründen genötigt, eben diesen Plötz und unsere mir wenig zusagenden lateinischen lehrbücher an unserer anstalt vorerst noch zu lassen. gröszere schulen können solche änderungen eher vornehmen als kleine, weil bei jenen die zusammensetzung des lehrercollegiums in der regel eine günstigere ist und weil letztere, namentlich wenn sie unvollständig sind, sich mit ihren lehrmitteln möglichst an die gröszeren anzulehnen haben, an die sie einen teil ihrer schüler abgeben. — Du schreibst, Euer alter, tüchtiger professor sei gegen die projectierte änderung, er sage, ein guter lehrer könne mit schlechten lehrbüchern ebenso gut sein ziel erreichen als mit guten, es komme nicht auf das buch, sondern auf den lehrer an. der lehrer dürfe nur nicht knecht des buches sein, er müsse über ihm stehen. dem entgegne ich: die behörden verlangen — und sie können nicht anders — jeder zeit die vorzeigung der resultate exacter arbeit und präcise kenntnisse. nun sind aber nicht alle lehrer unbedingt gut, folglich kann auch der unterricht nicht ohne weiteres auf die individualität der lehrer gestellt werden, vielmehr musz das übungsbuch auch ein tüchtig teil zum erfolge beitragen, es ist der träger eines systems, welches gute und schlechte lehrer mit einander verbindet und namentlich bei jungen, unerfahrenen lehrern, wie wir sie gerade für den lateinischen elementarunterricht in menge haben, so zu sagen in die bresche tritt. ferner schreibst Du, ein anderer oberlehrer sei gegen die übungsbücher und spreche sich für die einführung von lesebüchern aus. dem könnte man doch entgegenhalten, einmal dasz wir alle nicht die nötige gewöhnung und schulung besitzen, um aus einfachen lateinischen lesestücken die grammatik zu lehren, wie man es früher that, zweitens dasz wir bei der heute vorwiegenden 'grammatistischen' art des lateinischen unterrichts — und dasz diese sich ganz naturgemäsz entwickelt hat, werden wir später sehen — die grammatische correctheit nur durch benutzen lateinischer und deutscher übungssätze erreichen können. auch kann man nur bei der benutzung von übungsbüchern der lectüre von vorn herein ihr recht zu teil werden lassen, die wir doch nicht zum substrat fortwährender grammatischer excurse machen wollen. in seiner auszerordentlich lehrreichen abhandlung: 'die combination der methodischen principien in dem lateinischen unterrichte der unteren und mittleren classen' (programm des gymnasiums in Clausthal ostern 1882) sagt Lattmann über diese frage s. 12: 'nun mag man aber gegen die «übungsbücher» vorbringen was man will; sie haben doch länger als ein halbes jahrhundert bestanden, sie haben sich ganz allgemein verbreitet, noch immer wird an ihnen mit beifall weitergearbeitet, auch die dadurch erzielten resultate sind bei allen mängeln doch

nicht als durchaus schlechte zu bezeichnen — eine solche einrichtung musz man in der that als eine an und für sich bewährte oder jedenfalls berechtigte respectieren. ich habe oben schon den grund angegeben, dasz sie eine gewisse berechtigung in der vorwiegend formalen bedeutung des lat. unterrichts in jetziger zeit finden, und ich musz hier noch eine andere praktische rücksicht für sie anführen. obgleich man principiell ja «wohl vorauszusetzen hat, dasz alle lehrer tüchtige, zu ihrem dienste geschickte» seien, so dürfte doch ein «mehr oder weniger» hinzuzusetzen und die zahl der «weniger geschickten» nicht gar zu gering zu veranschlagen sein. wenn wir nun daneben beachten, dasz bei der strengen regelung unseres schulwesens darauf gehalten werden musz, dasz auf jeder stufe das nötige geleistet werde, so ist es sehr erklärlich, dasz man ein gröszeres gewicht als früher auf das buch legt, welches, wenn es auch nur taliter qualiter durchgemacht wird, groszenteils schon die arbeit thut und das erforderliche resultat liefert, namentlich in den unteren classen, wo so häufig neue, noch ungeübte lehrer eintreten.'

Eckstein hat auf der Wiesbadener philologenversammlung 1878 und in seinem erschöpfenden und grundlegenden artikel über den lat. unterricht in der zweiten auflage der Schmidschen encyklopädie folgende fünf sätze aufgestellt: 1) der lateinische elementarunterricht musz von der menge der dabei verwandten bücher befreit werden; 2) das übersetzen aus dem lateinischen verdient den vorzug vor dem übersetzen in das lateinische; 3) erzählungen sind geeigneter zur ersten lectüre als gespräche; 4) die übersetzungen aus der muttersprache sind mehr mündlich zu machen als schriftlich. die bis jetzt gebrauchten hilfsbücher gehören nicht in die hand des schülers; 5) mit dem sprechen des lateinischen kann schon auf dieser stufe begonnen werden. — Ich würde für alle fünf thesen gestimmt haben mit ausnahme des zweiten satzes der vierten, der übrigens durchaus nicht allgemeine billigung fand. Eckstein stellte die forderung auf, dasz alle aus dem deutschen ins lateinische zu übersetzenden sätze vom lehrer selbst zu bilden seien. mit recht wurde ihm darauf von C. Schultz, O. Jäger u. a. entgegnet, es sei nicht zu verlangen, dasz der lehrer gleich geeignete beispiele zur hand habe, auch sei es schwer, grosze classen ohne buch eine ganze stunde aufmerksam zu erhalten. irre ich nicht, so nannte er bei derselben gelegenheit das übungsbuch das 'schoszkind der bequemlichkeit des lehrers', jedenfalls behauptet er in der Schmidschen encyklopädie s. 294, die bequemlichkeit der Ostermannschen bücher für den lehrer, der damit ohne vorbereitung an seine lection gehen könne, habe viel zu ihrer verbreitung beigetragen. das scheint ungefähr in Deinem sinne gesprochen zu sein, denn Du klagtest ja, dasz die lehrer bei derartigen büchern sämtliche vocabeln des vocabulariums auswendig lernen lassen und demzufolge auch sämtliche deutschen sätze seite für seite in einer mehr oder weniger mechanischen weise zur qual der schüler durchackern lassen. übrigens bin ich ganz Deiner ansicht, dasz die

einrichtung dieser bücher zu dem 'extemporale-fieber' beigetragen hat, indem junge, unerfahrene lehrer einen teil dieser massenhaft vorliegenden, nie dagewesenen und nie wiederkehrenden zusammenhangslosen sätze ohne vorherige durchnahme als extemporalien dictierten, ohne zu bedenken, dasz in den unteren classen die schriftlichen leistungen der schüler durchaus in keinem verhältnis zu den mündlichen stehen, dasz daher die extemporalien vorbereitet werden müssen, um wie eine reife frucht als das resultat des unterrichts abzufallen, zumal in VI, wo die schüler nicht nur mit den formen der fremden sprache zu ringen haben, sondern auch in der muttersprache noch unsicher sind. (freilich in Darmstadt, wo der überbürdungsdilettantismus seine üppigsten blüten getrieben, weisz man sich rasch zu helfen, man läszt dort eine commission, deren majorität aus laien besteht, beschlieszen, dasz die lat. extemporalien nur in beschränktem masze und nur als prüfungsmittel anzuwenden seien, auch dasz sie niemals einen entscheidenden factor für die reife eines schülers bilden dürfen. ebendaselbst läszt man auch von leuten, die nach ihrem eignen geständnis nie griechisch gelernt, das griechische extemporale wegdecretieren. das wollte ich Dir, obgleich es nicht hierher gehört, zu gemüt führen, da auch Du zu meiner groszen verwunderung in den beschlüssen jener commission so viel des neuen und guten findest. für mich ist dieses neue nicht gut und das gute nicht neu.)

Du klagst ganz besonders über die herkömmlichen übungssätze. allerdings ist es ja recht schwer, für einen sextaner, der erst wenige vocabeln, die erste declination, sum und einige formen von anderen verben kennt, gleich vernünftige sätze zu bilden, aber es dürfen darum doch nicht sein 'gedankenfetzen, die in keiner kaffeegesellschaft bunter, abgerissener, verworrener durcheinander schwirren können', wie Scheibert einmal im päd. archiv 1872 sagte. leider haben die lateinischen übungsbücher hierin nicht allein gesündigt, denn wenn Du erst gar die französischen und englischen durchsehen wolltest, so würdest Du finden, dasz dort die modernen ideen über theater, concerte, bälle, cafes, billard usw., welche in buntester kaleidoskopischer reihenfolge satz für satz wechseln, einen noch viel gröszern unfug angerichtet haben. sehr beachtenswert ist ein aufsatz von Günther: 'der lateinunterricht im seminar' (jahrbuch des vereins für wissenschaftliche pädagogik 1881), der von s. 183 an die sätze von zwei sehr verbreiteten übungsbüchern behandelt. ich führe Dir einige stellen daraus wörtlich an: 'von Sicilien, der insel Italiens, werden wir mit heftigem ruck zu den pfeiltragenden Scythen versetzt, dann betrachten wir die schutzlosen tauben in den krallen der adler; ohne verzug aber erregt hierauf unsere bewunderung der reichtum der bewohner irgend einer insel (welche, das verschweigt leider das buch), sofort wandern wir dann nach Griechenland und preisen dasselbe als das vaterland der dichter; dann schnell weiter von den dichtern Griechenlands zu den adlern; wir machen ja jetzt

die wichtige entdeckung, dasz ein adler flügel hat und dasz die adler auch flügel haben und dasz der adler der bewohner des waldes ist.' — 'Mit einer staunenswerten oder vielmehr erschrecklichen gleichgültigkeit gegen die allgemein anerkannten gesetze und forderungen der pädagogik und psychologie bietet man dem wissensdurstigen geist der jugend ein fades gemisch inhaltsloser sätze, die schale statt des kerns, in wahrheit steine statt brot! wer aber will es im ernste leugnen, dasz die frucht solcher lectüre nicht viel anderes sein kann als geistige verwirrung, gedankenlosigkeit und zerstreutheit, oberflächlichkeit und interesselosigkeit?' (s. 195). — 'Wenn wir diese in kaleidoskopähnlichem wirrwarr zusammengeschüttelten sätze aufmerksam lesen, so kann die wirkung solcher lectüre keine andere sein als diejenige, die auf uns die lectüre mehrerer seiten eines conversationslexikons machen müste, wobei wir in rascher aufeinanderfolge die zusammenhanglosesten dinge gelesen hätten, oder vielmehr, da die übungssätze jener bücher ihrem inhalte nach so auszerordentlich fad und leer sind, so würde ihre lectüre dem gange durch eine bildergallerie gleichen, in welcher die machwerke von allerlei stümpern in der denkbar gröszesten unordnung zusammengestellt wären: unser geist müste wirr werden wegen der masse und der buntheit der verschiedenartigsten eindrücke und unser gefühl müste sich zurückgestoszen fühlen durch die trivialität der ihm dargebotenen objecte' (s. 195).

Lattmann bespricht diesen gegenstand an mehreren stellen seiner erwähnten abhandlung. s. 23 und 24 zeigt er, wie es gekommen, dasz jetzt von sexta bis tertia die schriftsteller, ehe sie selbst gelesen werden, in tausend fetzen zerrissen und diese bunt durcheinander gewürfelt den schülern teils in lateinischen beispielen, teils in deutschen übungssätzen vorgelegt werden, ein verfahren, an das wir von jugend auf so gewohnt, dasz wir gar kein gefühl mehr für seine unnatur besitzen. er hat aus Eurem übungsbuche für VI alle historischen namen, nach schriftstellern geordnet, ausgezogen und kann z. b. aus Caesar allein aufmarschieren lassen: Suevi, Aedui, Sequani, Ariovistus, Helvetii, Dumnorix, Divitiacus, Liscus, Vercingetorix, Labienus, Druides, Ubii. auch Cicero steuert viel bei, namentlich von Catilina, Clodius, Brutus, Dejotarus, Verres u. a. Sallust stellt den Jugurtha und Adherbal, Tacitus einige kaiser usw. für quinta ist diese ausbeutung noch viel stärker. ferner zeigt Lattmann, wie eine menge einzelner übungssätze garnicht zu verstehen sind, weil sie aus dem zusammenhang gerissen sind und führt dafür unter andern als beispiele an: plebem Romanam durae leges nobilitatis non delectant. obsides principum Caesari pignus pacis erant. soldaten, es ist besser, den ausgang der schlacht zu erwarten, laszt uns den rat des Galba aufsparen. a senatu sanctum est, ut corpus miseri illius hominis sepeliretur. — 'Da fragt man doch bei jedem satze: wer? welcher? wo? wann? warum? wieso? nun hat man aber für diese aus philologischer pedanterie entsprungene manier doch auch

nachträglich ein pädagogisches mäntelchen gefunden; die sätze sollen als eine «vorbereitung auf die lectüre der schriftsteller» dienen. auf den inhalt derselben? das kann nicht gemeint sein, denn wenn man sich darauf einlassen wollte, so müsten die schüler sicherlich drei jahre lang in sexta bleiben. man meint vielmehr, das erlernen der vocabeln soll der spätern lectüre förderlich sein. also das ist der methodische gang: zuerst lernt der schüler eine tüchtige portion vocabeln, dann wendet er dieselben an in einer sammlung von fetzen verschiedener schriftsteller; nachdem dies **zwei** jahre lang gedauert hat, beginnt er einen schriftsteller zu lesen, auf den er nun «vorbereitet» ist. auch wenn dieses ausgedehnte vorherige vocabellernen für spätere lectüre ein vorteil sein kann, fragt sich doch, ob derselbe nicht zu teuer erkauft wird. soll es wirklich helfen, so musz viel zeit und mühe darauf verwandt werden; und dazu das oben erwähnte opfer jeglichen inhalts!'

Du hebst hervor, dasz Perthes ganz besonders einen bessern lehrstoff und sachlichen gehalt gefordert hat und dasz seine bücher durch erfüllung dieser forderung sich vor den üblichen übungsbüchern auszeichnen. aber Du wirst mir einräumen, dasz auch bei ihm an nicht wenigen stellen der inhalt ein recht buntscheckiger ist, dasz er an sehr vielen andern, wo dieser übelstand vermieden, für sextaner und quintaner zu schwer ist. ein artikel von Fries in den neuen jahrbüchern II 1878 s. 230 handelt ausführlicher darüber.

Eine sehr bemerkenswerte erscheinung bilden die von Dir erwähnten, aber nicht gekannten lesebücher von Meurer für VI und V, in zweiter auflage 1883 (ein dritter teil für IV ist, so viel ich weisz, unter der presse). der lesestoff folgt dem gang der grammatik, die vocabeln sind für VI den stücken alphabetisch vorangestellt, für V stehen sie am schlusz des buches und zwar für die erste hälfte nach den einzelnen stücken geordnet, für die zweite alphabetisch. die darstellung der formenlehre ist der jeweilig benutzten grammatik überlassen, nur hat sich der verfasser veranlaszt gesehen, die substantiva der dritten declination nach den stämmen, die verba nach dem perfectstamm zu ordnen, auch sind die verba als das hauptpensum für V vorangestellt. im zweiten abschnitt des buches für V sind die syntaktischen regeln gegeben. das eigenartige dieser bücher beruht in der art des lesestoffes. die sätze sind mit auszerordentlichem geschick so gebildet, dasz die lateinischen und deutschen stücke über einen bestimmten gegenstand handeln. so lautet z. b. das sechste stück: Italia est terra Europae. Italia provincias habet. Roma in Italia est. Roma habet portas. statuae vias Romae ornant. statuae sunt gloria Romae. Italia poëtas habet. poëtae sunt gloria Italiae. Roma est schola litterarum et doctrinae. Italia insulas habet. Sicilia est insula Italiae. in ora Siciliae est Aetna. in Aetna silvae et uvae et rosae sunt. incolae insularum sunt nautae.

Das wird Dir gewis mehr zusagen als das chaos bei so vielen gerade unserer verbreitetsten übungsbücher. das Meurersche für VI

enthält zu anfang meist stücke geographischen, naturwissenschaftlichen und allgemein menschlichen inhalts (z. b. über die soldaten) dann folgen mythologische und historische stoffe und einige gespräche und briefe. ich glaube, dasz in keinem lateinischen elementarbuche, das den grammatischen lehrgang einhält, die trivialen und zusammenhangslosen sätze mit solchem geschick vermieden sind wie hier. aber die bedenklichen schattenseiten fehlen doch auch nicht. ein teil der sätze scheint mir sprachlich zu schwer zu sein, nicht minder inhaltlich, weil sie nicht selten reflexionen enthalten. dies kommt daher, dasz die stücke so zu sagen kleine abhandlungen bilden, was sich schon äuszerlich in den so oft mit de anfangenden überschriften zeigt (so fast ausschlieszlich in dem buche für VI von s. 19—73), wie z. b. de exercitibus veterum, de re publica romana, über Cato, über Apollo usw. daher ist auch selbst bei den stücken mythologischen und historischen inhalts nicht jener einfache, natürliche ton der erzählung getroffen, wie ihn unter den Franzosen Rollin in so meisterhafter weise anzustimmen verstanden hat. fabeln, kleine gespräche und mythologische erzählungen sind in VI zu verwerten, aber nicht die alte geschichte. dagegen bietet Meurer, wie Lattmann (a. o. s. 41) bemerkt, (derselbe sagt etwas scharf, M. handle über gott und die ganze welt) 'kurze übersichten und charakteristiken über kriege und das leben groszer männer, als ob die schüler über das detail schon unterrichtet wären.' so ist es in der that: die sextaner lesen über die alten Deutschen und Arminius, Epaminondas, die alten Perser, die Numidier, Camillus, die Phönicier, Cimbern und Teutonen, Porus, die römischen könige, die punischen kriege, die legionen Caesars usw. der sextaner erhält s. 39 in der abhandlung de viris illustribus Graecorum in neun zeilen urteile über Lykurg, Solon, Miltiades, Aristides, Themistokles, Leonidas, Sokrates, Plato; er soll eine rede Hannibals an seine soldaten ins lateinische übertragen, ebenso einen brief desselben an den senat in Karthago, worin der übergang über die Alpen beschrieben wird und so noch manches andere. dabei ist dieser stoff nicht historisch geordnet, sondern auf die alten Perser folgen die Numidier, dann Camillus, die Phönicier, Cimbern usw.

Da sagt Lattmann mit berufung auf Herbart, umrisz § 281 treffend (s. 41): 'soll der unterricht wirklich einen festen sachlichen boden haben, so musz der stoff wohl begrenzt und wohl geordnet sein. das gewinnt man nur, wenn man wirklich historischen (incl. mythischen) stoff wählt, und zwar: historisch rücksichtlich der zusammenhängenden darstellungsform des einzelnen lesestücks, historisch rücksichtlich der anordnung nach der zeitfolge und geteilt in gröszere abschnitte nach ethnographischem zusammenhange. der schüler musz, wenn er die classe verläszt, an den fingern herzählen können, welchen orbis rerum er in derselben durchlaufen hat; kurz zusammenhängende alte (sagenhafte) geschichte ist der einzig richtige lesestoff der

quinta (wenigstens als hauptteil der lection), um die schüler mit Jacobs «in die alte welt einzuführen» und um dem sprachunterricht einen festen realen boden zu geben.' s. 24 sagt er, in seinen lehrbüchern habe er es sich zum gesetz gemacht, den schülern kein lateinisches beispiel, keinen deutschen übungssatz zu bieten, dessen inhalt nicht ihnen schon bekannt oder unmittelbar verständlich ist; also entweder aus ihrem eignen gedankenkreise oder aus dem von ihnen vorher schon gelesenen schriftsteller (bzw. zusammenhängenden lesestoffe).

Lattmanns lesebuch für V, welches neben dem übungsbuche für V zu benutzen ist und mit diesem durch unter dem text stehende grammatische hinweise in engste beziehung gesetzt ist, enthält: I Graecorum fabulae et historiae, II res Asiaticae, III res Romanae, IV colloquia, V narratiunculae. da ist begrenzung, historische folge, zusammenhängende historische darstellung, da findest Du auch jene gemütliche erzählungsweise wie sie das kindliche alter anspricht. auch in seinem übungsbuche für VI hat Lattmann meines erachtens das richtige getroffen, indem er erst vom zweiten semester ab neben den lateinischen und deutschen übungssätzen erzählungen und fabeln mit sporadischer interlinearversion gibt.

Mit der frage nach der beschaffenheit des lesestoffes hängt die von der induction aufs engste zusammen. Du schreibst darüber sehr viel und versprichst Dir wunderdinge davon, aber 'leicht bei einander wohnen die gedanken, doch hart im raume stoszen sich die sachen.' ich selbst habe, als ich vor 14 jahren den lat. unterricht in IV eines gymnasiums übernahm, die syntaktischen regeln mit einem musterbeispiel auswendig lernen lassen und dann dieselben an den lateinischen und deutschen sätzen eingeübt. so machten es damals alle, mit denen ich darüber sprach. hätte mir damals jemand gesagt, das sei zu einseitig, man müsse nicht blosz von dem allgemeinen zu dem besonderen (dem beispiel) herabsteigen, sondern auch den umgekehrten weg einschlagen lassen, so würde ich vielleicht geantwortet haben, dasz das ja bei jedem aus dem deutschen ins lateinische zu übertragenden satze geschehe. später schien mir dieses verfahren zu mechanisch, ich sagte den schülern bei geschlossenen büchern einige sätze vor und liesz sie das den concreten erscheinungen zu grunde liegende gesetz, die regel, finden, die dann natürlich noch durch übersetzen eingeübt wurde. ich fand, dasz bei diesem verfahren die schüler die regeln schneller verstehen, besser anwenden und, ohne sie auswendig zu lernen, behalten konnten.

Doch wirst Du dies nicht induction nennen wollen. Du hast — wohl durch Fricks 'seminarium praeceptorum' angeregt? — Willmanns 'pädagogische vorträge' gelesen und bist dadurch zu ernstlichem nachdenken über die sache veranlaszt worden. Du fragst, ob die induction schon von anfang an beginnen könne oder erst mit der syntax? ich hoffe Dir nachher zu zeigen, dasz eine reine induction überhaupt bei unserem sprachunterricht nicht möglich ist. man

hat daraus, wie es unsere zeit liebt, ein schlagwort gemacht, das man gegen die ausschreitungen der grammatistischen methode ausspielt. Ziller hat im jahrbuch des vereins für wissenschaftliche pädagogik 1881 proben von material für den ersten lat. unterricht gegeben. eine davon lautet: 'den herrn Christus haben die Juden getötet, als er zum letzten male nach Jerusalem gekommen war. aber sie hatten ihm palmas gestreut, als er in die stadt einzog. daher heiszt der sonntag vor dem charfreitag der sonntag palmarum. der sonntag verdankt also den namen den palmis. in Palaestina wachsen palmae im freien. hast du schon bei uns eine einzige palmam im freien gesehen? noch niemals habe ich bei uns eine palmam im freien gesehen. schon in Italia wachsen palmae im freien. o palmae, ihr seid sehr schöne bäume. mancher reisende ist den palmis Italiae et Palaestinae nahe gewesen. er ist einer palmae Italiae nahe gewesen usw.'

Diese kunstproducte, die weder deutsch noch lateinisch sind, werden Dir gewis nicht zusagen. es ist dies das 'analytische latein', von dem Willmann, ein schüler des Zillerschen Seminars, in den päd. vortr. anm. 53 sagt, dasz es bei dem gelehrten unterricht nur als stützpunkt für das gedächtnis dienen könne, dasz es dagegen mal und wegweiser sein könne für bürgerschulen und schullehrerseminarien. diese anmerkung hast Du wohl übersehen, sie ist aber wichtig, weil sie Willmanns standpunkt in dieser frage präcisiert.

Ein weiterer versuch für die formenlehre liegt vor in dem 'lateinischen lehr- und übungsbuch mit vocabular für sexta und quinta' von Barth. es ist dies ein mit groszem fleisze und geschick gearbeitetes buch. die zusammenhangslosen sätze sind darin vermieden und mit anlehnung an fremdwörter und sprichwörter sind lateinische und deutsche sätze gebildet, die allmählich zu einer gehaltvolleren lectüre hinführen sollen. so z. b. geht der verfasser, vermutlich ein schüler Zillers, in nr. 1 von dem sprichwort Aurora Musis amica aus und bildet mit zuhilfenahme von dea und sum eine anzahl lateinischer sätzchen, in nr. III benutzt er in ähnlicher weise die worte Hannibal ante portas, deren bedeutung er vorher dem schüler erklärt. wenn der lehrer auf die intentionen des verfassers eingeht, ist es ihm hier möglichst leicht gemacht, die grammatik aus den sätzen herleiten zu lassen. dennoch möchte ich Dir das buch für Eure schule, wo Ihr bei vollen classen stets ein gewisses quantum von kenntnissen systematisch parat haben müszt, nicht vorschlagen, glaube aber, dasz es für privatschulen und im privatunterricht wohl mit erfolg zu benutzen ist.

Du hast offenbar folgende stelle bei Willmann a. o. s. 92 im auge: 'das absteigen von dem allgemeinen, der regel, zum einzelnen fall, läszt sich anders nicht bewerkstelligen, als indem man die erkannte regel anwenden läszt; wohl aber ist der umgekehrte weg einer verbesserung fähig; wenn man die regel nicht blosz wiedererkennen läszt, sondern sie aus besonderen fällen überhaupt erst

entstehen läszt, also nicht blosz den übergang vom gegebenen concreten zum bekannten abstracten übt, sondern zum unbekannten abstracten. dies geschieht, wenn man nicht von regeln ausgeht, sondern von worten und sätzen, die aber so ausgewählt und geordnet sind, dasz die regel aus ihnen gleichsam herausspringt und der zögling selbst sie in der allgemeinen, abstracten form aussprechen kann.' Du bist im irrtum, wenn Du dieses verfahren und das von Perthes induction nennst. auch bei Barth findest Du sie nicht. das alles ist ein präpariertes aufsteigen von dem besonderen zu dem allgemeinen, oder das was Lattmann mit dem ausdruck 'präparierte analysis' bezeichnet. von Perthes, der mit bezug auf die formenlehre den unpassenden ausdruck 'aufsteigen von dem concreten zu dem abstracten' gebraucht, sagt Ziller (erläuterungen zum jahrbuch des vereins für wissenschaftl. päd. 1877 s. 38): 'Perthes will allerdings nicht ausgehen vom fertigen vocabular, von der fertigen grammatik, aber er kann doch nicht rasch genug zu dem vocabular und zu der grammatik in ihrer gewöhnlichen form zurückkehren. nachdem das übersetzen stattgefunden hat, thut er nichts anderes, als das, womit man sonst gleich beginnt, er legt dem schüler ein fertiges vocabular, eine fertige formenlehre vor, und das darin enthaltene wird wieder vorgelesen, nachgelesen, und das material wird so angeeignet. in bezug auf die formenlehre wird das paradigma nur an den beispielen erläutert. dabei werden die scheinbaren stämme und endungen an der wandtafel geschieden, die gleichartigen sogenannten endungen werden zusammengestellt und das sind natürlich ganz richtige unterrichtsoperationen, aber sie kommen zu spät, denn das begrifflich systematische material der formenlehre und des vocabulars ist ja bereits gewonnen.' damit ist in der that das von Perthes selbst vorgeschriebene verfahren charakterisiert. kannst Du das im ernst induction nennen? die reine induction kann nur in der wissenschaft zur anwendung kommen, auf unsern unterricht übertragen, verliert sie ihre ursprünglichkeit. sie kann nicht einmal in unserm naturwissenschaftlichen und mathematischen unterricht geübt werden, denn auch da findet sie nicht statt, wo durch die betrachtung der einzelnen pflanzen das system, wo in der mathematik der lehrsatz gefunden wird, wo in der physik vom experiment ausgegangen wird. unser unterricht musz ein zielvoller, zweckbewuster sein, eine jede stunde musz ihr ziel haben, also sind auch die lehrobjecte ad hoc präpariert; für die entwicklung der inductionsreihen ist wenig raum gegeben, und da wo sie wirklich stattfindet, fällt die hauptarbeit dem lehrbuche oder dem lehrer zu. — Eher wäre da induction zu finden, wo der knabe in der lebendigen natur, in feld und wald seine gelegentlichen beobachtungen macht, wo das kind die muttersprache lernt oder wo eine fremde sprache durch den umgang gelernt wird, nicht aber bei Perthes, der viel vom 'unbewusten' erlernen spricht. — Da nun die sprache an sich einen geistigen gehalt hat und da mit ihr schon begriffe gewonnen sind, so werden wir

ganz besonders im sprachunterricht nolentes volentes vom inductiven wege auf den deductiven gedrängt, und dies mehr und mehr mit dem zunehmenden alter der schüler, denn der reifere geist hat das bedürfnis, die von ihm errungenen begriffe und kategorien möglichst unmittelbar in der fremden sprache zu erkennen. — Vielleicht ist ein groszer teil der in der pädagogik so häufig vorkommenden verwechslungen von analytischem und synthetischem verfahren auf dieses umspringen der einen lehrweise in die andere zurückzuführen, man verläszt den eingeschlagenen weg der analyse und anticipiert begrifflich das zu gewinnende resultat. — Wir können also eigentlich immer nur von einer sogenannten induction reden. — Übrigens mache ich Dich darauf aufmerksam, dasz Kaelker in den neuen jahrbüchern II 1883 s. 286, auf Steinthal gestützt, gezeigt hat, wie in der schöpfung einer erkenntnis analyse und synthese verbunden sind.

Doch Du hast mehr nutzen, wenn statt meiner Lattmann Dich über diesen gegenstand belehrt. er spricht darüber an verschiedenen stellen des Clausthaler programms, zuerst s. 5, wo er u. a. zeigt, wie die versuche einer inductiven unterrichtsmethode sich nur darauf beschränken können, den grundsatz des Comenius zu befolgen: ubique praecedant exempla, sequantur praecepta et regulae und zwar in dem sinne, dasz das exemplum als ein 'exemplar' aufgefaszt wird, in welchem die regel in einer concreten erscheinung der anschauung vorgestellt wird.

Lattmann scheint mir der einzige zu sein, der die inductive methode in einer für unser unterrichtssystem passenden weise in seinen übungsbüchern verwertet hat. s. 14 sagt er: 'nach dem oben gesagten kann es auffallen, dasz gerade im anfang (in seinem elementarbuche) die induction fehlt. allein dieselbe ist hier eben garnicht notwendig, da sie ja bereits anderweitig voraufgegangen ist.' dabei citiert er den ausspruch des prov. schulrats Breiter (hannöv. directorenconferenz 1876): 'das in den vorclassen gewonnene dient dem lateinischen in sexta doch nicht unbedeutend.' — Damit wir uns endlich über Willmann verständigen, will ich hinzufügen, dasz auch er doch eigentlich die rolle der induction der muttersprache zuweist, indem er päd. vortr. s. 74 sagt: 'in der eignen sprachlichen erfahrung des knaben liegt nun nicht nur das material für die lehren der allgemeinen grammatik, auch für die erste fremde sprache, das latein, können und sollen in ihr die anknüpfungspunkte aufgesucht werden.' — Weiter zeigt Lattmann, warum er die induction erst in der mitte des sexta-cursus mit dem ersten zusammenhängenden stücke beginnen läszt: 'jedoch schiebe ich die lectüre nicht so lange auf, bis die ganze sich deckende formenlehre durchgemacht ist, sondern schon in der mitte derselben neben nr. 60 soll sie beginnen. hier soll dann aber nicht eine präparierte analysis geboten werden, wie Mager und auch Perthes sich genötigt sehen, weil sie sogleich damit anfangen und dann in diesem zuge bleiben, sondern eine wahre, an wirklich lebendiger sprache geübte. eine solche bietet noch

nicht der einzelsatz, am wenigsten eine sammlung derselben, sondern — das natürlichste wäre allerdings die conversation, mit welcher die alten schulen operierten; da diese aber nicht mehr angebracht ist (wenn sie auch gelegentlich von dem lehrer sehr wohl herbeigezogen werden kann), so ist das nächste die erzählung und vor allen andern die fabeln, zumal da in diesen die form der conversation reichlich vertreten ist. um nun in der frühzeitigen verwendung der fabel nicht beengt zu sein, habe ich das mittel der interlinearversion benutzt.'

In welcher weise er die induction mit benutzung seiner übungsbücher ausgeführt wissen will, findest Du dargelegt s. 15—20. am schlusz dieser ausführung sagt er dann — beachte das ja —: 'diese leider weitläufige darlegung schien mir notwendig, um zu zeigen, wie ungefähr nach inductiver methode zu verfahren ist. wir werden sie alle erst zu lernen haben! ich möchte wohl wissen, ob alle, die nach meinem buche unterrichten, es lassen können, bei matre mortua nun auch «das gelernte sogleich zu üben» und die regel zu sagen und an mündlichen beispielen üben zu lassen.'

Du hast Perthes' methodische schriften, wie sich das für jeden sprachlehrer ziemt, genau studiert und findest sehr vieles darin vortrefflich. wer wollte auch leugnen, dasz die schriften 'zur reform des lat. unterrichts', das 'begleitwort zur Caesar-wortkunde', die 'erläuterungen zur lat. formenlehre' allgemein pädagogische bemerkungen, physchologische beobachtungen, didaktische winke und sprachwissenschaftliche grundsätze von gediegenstem gehalte in edelster form bieten? durch die Dir zugewiesene aufgabe veranlaszt, bist Du dem gedanken an eine einführung der Perthes'schen bücher näher getreten und bittest mich, Dir darüber meine meinung zu sagen und die über Perthes erschienene litteratur anzugeben. indem ich das zweite thue, kann ich mich von dem ersten dispensieren, denn Du findest besonders in der litteratur der letzten drei jahre reiche belehrung und viel bessere als ich sie Dir geben könnte. nur zu den neuesten veröffentlichungen werde ich mir einige bemerkungen gestatten.

Einzelne seiner bücher sind besprochen in der Jenaer litteraturzeitung 1874 s. 170, 1875 s. 710, 1877 nr. 21, in der zeitschr. für das gymnasialwesen 1875 s. 225 u. s. 411, im centralorgan für die interessen des realschulwesens 1875 s. 356 u. 536, im päd. archiv 1875 s. 507, im jahrbuch des vereins für wissensch. pädagogik b. IX s. 265 ff., in verschiedenen verhandlungen dieses vereins, z. b. erläuterungen zum jahrb. des vereins für wissensch. päd. 1877 s. 32 ff. am eingehendsten und, wie mir scheint, erschöpfend hat die materie Kaelker behandelt in den neuen jahrbüchern II 1883 hft. 2, 3, 5, 6, 7, indem er die reformvorschläge und die lehrbücher in ihrem zusammenhang als ein geschlossenes ganze beurteilt und zeigt, inwieweit die theoreme in den lehrbüchern zur ausführung gebracht sind.

Es läszt sich nicht verkennen, dasz nicht blosz die principien

des leider zu früh verstorbenen Perthes in den letzten jahren mehr beherzigung gefunden haben: auch der gebrauch seiner lehrbücher ist ein stärkerer geworden, die verschiedenen neuerdings veröffentlichten zeugnisse über die brauchbarkeit derselben lauten im ganzen günstig, nachdem ihre unbrauchbarkeit lange zeit geradezu als eine art von axiom gegolten. von dieser wachsenden anerkennung geben zunächst zwei directorenconferenzen zeugnis: die westfälische directorenconferenz von 1877 nahm einstimmig die thesen an: 'die reformvorschläge von Perthes sind zwar zu verwerfen, enthalten aber viele für die behandlung des lateinischen unterrichts beachtenswerte winke und ausführungen.' 'die lesebücher von Perthes für VI und V sind zur einführung nicht geeignet.' 'die wortkunde zu Caesar ist für den lehrer ein sehr empfehlenswertes werk, aber nicht für den schüler.' — Die sächsische directorenconferenz 1883 verhandelte über das thema: 'inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didactischen grundsätze für den unterricht in den höheren schulen zu verwerten.' Frick berichtet in seinem interessanten referat über diese frage, dasz die Perthesschen reformversuche, welche durch die Herbart-Ziller-Stoysche didaktik eine ganz neue beleuchtung erhalten, nun auch von denjenigen referenten, welche die grundgedanken der Herbartschen schule mit besonderem interesse aufgenommen haben, warm empfohlen werden; ferner dasz zwei referenten erklärten: die Perthessche methode schiene — abgesehen von dem mangel an concentration in den stoffen des übungsbuches — die einzige zu sein, welche für das lateinische den anforderungen gerecht wird, die an den anfangsunterricht in fremden sprachen überhaupt zu stellen sind. — Du ersiehst hieraus, dasz in den letzten sechs jahren ein nicht unbedeutender umschwung der meinungen sich bahn gebrochen hat.

Über die praktische erprobung der Perthesschen bücher liegen fünf veröffentlichungen vor:

1) Naumann in der zeitschr. für gymnasialw. 1881 s. 193 ff. über die resultate am Friedrich-Wilhelm-gymnasium in Berlin.

2) director Richter nebst den beiden fachlehrern Ritter und Schrader in dem programm des Jenenser gymnasiums 1881.

3) Pfander im päd. archiv 1882 hft. 9 über die erfolge des gymnasiums in Bern.

4) ein bericht des director Kortegarn über die erfolge der Kortegarnschen realschule in Bonn im päd. archiv 1880 s. 508 ff.

5) auf veranlassung des director Kortegarn berichten die fachlehrer Pauli, Butzer, Werner, Rüdinger in dem programm 1883 der Wöhlerschule (realgymn.) in Frankfurt a. M. über die erfahrungen, welche diese anstalt seit ostern 1881 mit den Perthesschen büchern gemacht.

In dem letzten programm schreibt Kortegarn in seiner abhandlung 'bemerkungen über den fremdsprachlichen unterricht im realgymnasium' s. 14: 'mittlerweile (nachdem die einführung der

fraglichen bücher an der Wöhlerschule beschlossen) hatte sich der akademische lehrerverein (in Frankfurt) mit der angelegenheit beschäftigt; er unterzog den gegenstand am 24 februar 1881 einer beratung, in deren verlauf ein schreiben des directors des Berliner Friedrich-Wilhelm-gymnasiums vorgelegt wurde, welches sich nicht nur sehr günstig über die dort mit den Perthesschen büchern gemachten erfahrungen aussprach, sondern auch hervorhob, dasz die lehrer nach denselben im allgemeinen gern unterrichteten und wenn sie von VI bis IV mit ihren schülern aufgestiegen wären, bisher den wunsch ausgesprochen hätten, wieder in VI anfangen zu dürfen; — es trat das gymnasium einerseits und die musterschule (realgymn.) anderseits der frage näher; und es ergab sich, dasz die drei groszen doppelanstalten Frankfurts, welche das lateinische in ihrem lehrplane haben, gleichzeitig zu ostern 1881 die Perthesschen bücher einführten, nach welchen demnach zur zeit hier in zwölf classen unterrichtet wird.'

Ich verweile zunächst noch etwas bei diesen aus der unmittelbaren praxis heraus gegebenen zeugnissen. sie sind hochwichtig, denn nur durch praktische erprobung lernt man ein schulbuch gründlich kennen. da musz ich nun gestehen, sie könnten mich, wenn ich mich überhaupt für die unbedingte brauchbarkeit dieser bücher schon entschieden hätte, sehr bedenklich machen. es ist bereits erwähnt, dasz diese berichte ein im ganzen günstiges endurteil abgeben, die hier und da gemachten restrictionen sind jedoch, wie mir scheint, recht schwer wiegend. so sagt Schrader im Jenenser programm s. 19, er habe die von Perthes vorgeschriebene vorübersetzung durch den lehrer nicht durchgeführt, weil er gesehen, dasz die lebhafte wechselwirkung zwischen lehrer und schülern darunter litt und weil er besorgt, dasz der sinn der schüler für die form, die doch später für sie der einzige schlüssel des verständnisses sei, sich abstumpfe. auch habe er den schülern die freude an dem selbstthätigen finden nicht verderben wollen. — Das heiszt doch aber die erste vorschrift, die Perthes gegeben, einfach bei seite setzen! derselbe berichterstatter sagt s. 21, er habe die erfahrung zu machen geglaubt, dasz bei der von Perthes verlangten art des nachübersetzens die dem Perthesschen system drohende gefahr besonders nahe liege, die schüler möchten bei einer rein gedächtnismäszigen aneignung des inhalts eines satzes zu sehr die bedeutung der form für das verständnis desselben unterschätzen. er habe nachübersetzungen erhalten wie avus habet magnum hortum: der groszvater hat länder und gärten, sempiterna erit eius memoria: sein wird immer werden eingedenk, modestia ornantur puellae: ihr mädchen sollt bescheiden sein. er fährt dann fort: Perthes sage IV 61: 'in der regel meldete sich eine gröszere anzahl von schülern; die schwächern vermochten fast immer den von den mitschülern übersetzten satz richtig zu wiederholen.' da müsse er doch fragen, ob diese schwächern den betreffenden satz nicht ihren mitschülern nach-

gesprochen, ohne auch nur im entferntesten an die lateinischen worte zu denken. deshalb habe er die sätze am dritten tage erst reproducieren lassen, nachdem die schüler die herschaft über die in denselben vorkommenden grammatischen formen erlangt hätten. — Ritter bemerkt s. 25, ein teil des lesestoffes sei so schwer, dasz es thorheit wäre, zu verlangen, die schüler sollten ihn schon am zweiten tage allein mit dem ohr bewältigen können. Perthes selbst habe über diesen punkt eine etwas andere ansicht bekommen (vgl. darüber seine vorrede zur zweiten auflage des quinta-cursus) und habe an ihn geschrieben: 'das IV s. 62 vorgeschlagene vorsprechen lateinischer sätze darf natürlich nur mit wahl geschehen. dies ist ein punkt, über welchen ich auf grund der erfahrungen — auch meiner persönlichen — mich jetzt wohl etwas anders ausdrücken würde als damals. wo es einer classe an sammlung fehlt, wo die einzelnen formen nicht mit sicherheit erfaszt werden, da würde ich diese übungen zurücktreten lassen, zeitweise sogar ganz einstellen.' (Pauli, programm der Wöhlerschule s. 23, erklärt sich dagegen für das früher von Perthes vorgeschriebene verfahren.) darauf fährt Ritter wörtlich fort: 'nun bin ich aber der meinung, dasz die meisten Perthesschen sätze den schüler inhaltlich so sehr beschäftigen, dasz er beim bloszen hören derselben seine ganze aufmerksamkeit ausschlieszlich diesem (gemeint ist dem inhalt) zuwendet — natürlich zum schaden der formenaneignung.' auch in bezug auf den unterschied zwischen übersetzen und 'verdeutschen' ist Ritter anderer ansicht als Perthes. zwar halte auch er beim ersten übersetzen ein möglichst treues anschlieszen an die lateinische form für absolut erforderlich, aber was dann herauskomme, müsse wenigstens deutsche sprache sein. wolle er aber immer die von Perthes IV s. 108 geforderte interlinearversion geben, welcher sprache würde eine solche übersetzung angehören? augenscheinlich keiner in der ganzen welt. das willkürliche zusammenstellen deutscher worte, die in dieser zusammenstellung nach dem genius der deutschen sprache nicht stehen können, könne nur das sprachgefühl für die deutsche sprache erschüttern. — Ob nun, frage ich Dich, um diesen teuern preis das lateinische sprachgefühl wirklich gehoben wird, was ja bekanntlich Perthes als einen vorzug seines systems hervorhebt? in dem programm der Wöhlerschule s. 24 erklärt sich Pauli mit der einrichtung des vocabulars nicht ganz einverstanden, denn es habe ihm geschienen, als ob die zahl der fest zu memorierenden wörter, zumal der verba, etwas zu sehr gegen die durch die lectüre allein einzuprägenden beschränkt sei. die fest zu memorierenden wörter sollen, abgesehen von den formwörtern, wesentlich aus primitivis bestehen, aber kaum finde sich im ganzen lesebuche ein so beschaffener satz, in der lebendigen lateinischen sprache nehme beim verbum das compositum, nicht das simplex die erste stelle ein. die verba promitto, permitto und andere, deren in der wirklichen sprache auftretende bedeutung nicht allein auf etymologischem wege zu merken

sei, seien für später ebenso wichtig als ihre simplicia. s. 24 sagt Pauli, dasz die von Perthes für die einübung der formenlehre zu anfang der stunden vorgeschlagene zeit von fünf minuten nicht ausreiche, dasz er 10—15 minuten gebraucht habe. ähnlich Werner s. 29. so finden sich daselbst noch einige andere punkte, bei denen man sich genötigt sah, von dem system abzuweichen, z. b. s. 23, 28 und 29.

Vielleicht ist manche dieser abweichungen darauf zurückzuführen, dasz die mit der ausführung betrauten noch zu sehr in der alten lehrweise befangen waren. darüber würde erst eine längere erprobung aufschlusz geben — adhuc sub iudice lis est. — In allen diesen berichten, namentlich in den drei letzten, wirst Du stark betont finden, dasz die schüler mit groszer teilnahme, mit lebhaftem interesse dem unterricht gefolgt sind. ich glaube, dasz dieses interesse zum groszen teil durch das der lehrer geweckt worden ist. diese haben sich gewis einstimmig und mit einer gewissen begeisterung für die einführung ausgesprochen, sie gehen jetzt um so freudiger ans werk, als sie vorher nach büchern unterrichteten, die ihnen nicht zusagten. das gefühl gröszerer verantwortlichkeit und der berechtigte ehrgeiz, für ihre überzeugung durch die tüchtigkeit ihrer leistungen propaganda zu machen, spornen sie in hohem masze an. es ist natürlich, dasz dieser eifer auch die schüler electrisiert. — Zu beachten ist, dasz alle berichte constatieren, Perthes stelle an das lehrgeschick und den fleisz der lehrer sehr hohe anforderungen, dasz es in einem berichte sogar heiszt, er stelle 'emineute anforderungen an die körperliche und geistige leistungsfähigkeit der lehrer'. doch mit solchen eminenzen können wir in der praxis nicht rechnen. — Wenn endlich allseitig hervorgehoben wird, dasz man zeit erspare, dasz man in VI mit sechs stunden latein auskomme, so ist zu bedenken, dasz dies wesentlich von dem wegfall der deutschen sätze herzuleiten ist. wollte man sich hierin etwas beschränken, so würde man auch bei der herschenden unterrichtsweise mit bedeutend weniger zeit zum ziele kommen.

Die anhänger des Perthesschen systems sind ganz besonders leicht geneigt, die erfolge der herschenden unterrichtsweise zu bekritteln. sie sollten doch bedenken, was auch Kaelker a. o. hervorhebt, dasz die schlieszlichen erfolge derselben nicht an dem lateinschreiben, lateinsprechen und an dem übersetzen zu erkennen sind, dasz sie überhaupt schwer nachzuweisen und zu messen sind. das latein ist für uns nicht mehr, was es früher war, selbstzweck, es ist ein bildungsmittel. soll es dies in wirksamer weise sein, so ist das formal bildende, der grammatische unterricht, besonders zu pflegen, denn dasz dieses bildungsmoment dem latein vor allen andern sprachen innewohnt, wird von wirklich erfahrenen, objectiv denkenden pädagogen nicht bestritten werden. ich sollte meinen, dasz gerade diejenigen, welche jetzt so viel unser unterrichtssystem als ein encyklopädisches schelten, in dem das wissen über dem können, die

belehrung über der schulung stehe, diese formal bildende kraft des lateinunterrichts betonen müsten, um dem jugendlichen geiste nicht dasjenige bildungsmittel zu verkümmern, welches bei der von allen seiten auf ihn einstürmenden wissensmasse ihn ganz besonders klärend und stählend aufrecht erhält. — Das würdest Du erst dann recht empfinden, wenn Du, wie ich augenblicklich, auch an realclassen ohne latein zu arbeiten hättest. — Dasz freilich auf rechnung der zu erstrebenden formalen bildung viel gesündigt worden, so viel, dasz man sich fast scheut, dieses vielberufene wort zu brauchen, läszt sich nicht leugnen. dasz dieselbe aber nach der methode Perthes mindestens nicht leicht erreicht wird, scheint mir Kaelker a. o. klar erwiesen zu haben.

Vielleicht hätte Perthes mehr erreicht, wenn seine reformvorschläge weniger unvermittelt aufgetreten wären, wenn sein system sich nicht durch einseitige, feste geschlossenheit in der weise auszeichnete, dasz jede abweichung davon als ein bruch mit demselben erscheint. es hätte dann vielleicht mancher seiner vortrefflichen vorschläge allgemeine beherzigung, erprobung und annahme gefunden. ich möchte mit Münch (dem verfasser der geistvollen schrift 'zur förderung des französischen unterrichts insbesondere auf realgymnasien') glauben, dasz die lebenden sprachen mehr ursache haben als die toten, sich auf die von ihm vorgezeichnete bahn weisen zu lassen.

Von Perthes, der Dir schon bekannt war, gehe ich über zu Lattmann, den Du, wie ich sehe, noch nicht kennst, obgleich Du von Deinem studium des Perthesschen systems leicht zu ihm hättest hinübergeführt werden können. denn bei aller verschiedenheit beider systeme finden sich doch berührungspunkte. sie haben ihre beiderseitigen arbeiten mit lebhaftestem interesse und mit achtung verfolgt und in ihren theoretischen schriften mehrfach auf einander bezug genommen (so u. a. P. I s. 7 anm.; II s. 9. 62; IV s. 3. 68; während L. sich mit P. beschäftigt in dem Clausthaler programm s. 10—14 und ebendaselbst an andern stellen).

Lattmanns theoretische schriften und schulbücher sind sämtlich bei Vandenhöck und Ruprecht in Göttingen erschienen. die neuesten ausgaben der lateinischen schulbücher sind:

1) lat. elementarbuch für sexta, 5e auflage 1882.

2) lat. übungsbuch mit formenlehre und satzlehre für quinta, 1879.

3) lat. lesebuch für quinta. von diesen beiden letzten büchern werden, wie ich von der verlagshandlung erfahren, noch im jahre 1883 neue ausgaben erscheinen.

4) lat. übungsbuch für quarta, 1880.

5) Cornelius Nepos für quarta und untertertia, 1883, ein Nepos emendatus et suppletus (mit supplementen aus Curtius, Justinus, Cicero, Frontinus u. a.).



6) lat. übungsbuch für tertia, erste hälfte für untertertia 1881, zweite für obertertia 1882.

Lattmanns lat. schulgrammatik für alle classen des gymnasiums ist in dritter auflage 1872 erschienen, seine 'kurzgefaszte lat. grammatik für gymnasien und realschulen' in vierter auflage 1877. diese letztere reicht auch für alle classen aus.

Die übungsbücher können bei ihrem straffen innern zusammenhang nur successive eingeführt werden, doch meint der verfasser, dasz das für V gleichzeitig mit dem elementarbuche in gebrauch genommen werden könne, auch hält er es für zulässig, die bücher für VI und V ohne die fortsetzungen zu benutzen. über diesen innern zusammenhang äuszert er sich so: 'der eine lehrer kann dabei nichts machen, wenn ihm nicht von den andern richtig in die hände gearbeitet wird, und umgekehrt genügt er der anforderung nicht, wenn er jene vorarbeit nicht ausnutzt. nur ein collegium, welches ein gemeinsames interesse an der sache hat und lange genug beisammen bleibt, wird im stande sein, einen versuch zu machen, welcher ein urteil begründen kann.

Willst Du nun Lattmanns principien kennen lernen, so must Du auszer seinen lehrbüchern vor allem sein schon so oft von mir erwähntes programm studieren, worin er nicht blosz sein system und den bei benutzung seiner bücher einzuschlagenden weg zeigt, sondern auch als einleitung einen höchst interessanten überblick über die entwicklung der methodik des lateinischen unterrichts gibt, wobei er die wichtigeren fragen seinem auf gereifter erfahrung ruhenden besonnenen urteil unterzieht. auch müstest Du lesen seine beiden schriften 'zur methodik des grammatischen unterrichts im lateinischen und deutschen', 1866 und 'die durch die neuere sprachwissenschaft herbeigeführte reform des elementarunterrichts in den alten sprachen', 1873. eine ausführliche darlegung seiner principien wäre somit für Dich überflüssig, eine hervorhebung der wichtigsten punkte wird Dir jedoch zu vorläufiger orientierung erwünscht sein. hier folgt sie.

Bis in den anfang unseres jahrhunderts hatte der humanismus fortwährend einen realen halt im leben, zuletzt noch durch seine enge beziehung zur blüte unserer litteratur. so konnte er heftige angriffe und eigne ausschreitungen ertragen, da die bedürfnisse des lebens ihn immer wieder aufrecht erhielten. seitdem er aber diesen realen halt im leben verloren, ist seine stellung eine viel gefährdetere, woraus folgt, dasz man alle ursache hat, auf die methode des unterrichts in den classischen sprachen sorgfältig zu achten. durch die entwicklung der sprachwissenschaft und den einflusz G. Hermanns ist der unterricht ein vorwiegend grammatischer geworden, man hat grammatik und übungsbücher geschieden, und unser humanismus neigt jetzt stark zum formalismus hin. 'nun ist zwar die grammatik durchaus nicht das einzige, wodurch jene formale bildung erzielt wird, aber doch ein sehr wesentliches, ja das wesentlichste element,

und sie hat durch ihre weiterentwicklung ganz bedeutend an dieser kraft gewonnen. wir können also gar nicht umhin, auf die grammatik ein gröszeres gewicht zu legen. mit recht konnte man früher sagen, dasz die grammatik nur zum dienste für die lectüre sei; — das ist und bleibt sie zwar immer, aber nach ihrer gegenwärtigen entwicklung trägt sie auch — auch (ich wiederhole dieses 'auch' nachdrücklichst, um der misdeutung, welche dieser ausspruch früher erfahren hat, möglichst vorzubeugen) — einen selbstzweck in sich . . diese ganze sachlage ändern, etwa zu den zuständen der gymnasien im anfange unseres jahrhunderts zurückkehren zu wollen, wäre thorheit; wohl aber kann die frage sein, ob nicht an der jetzt herschenden unterrichtsmethode nach dem beispiel jener zeit zu bessern sei.'

Über die gewöhnliche art des vocabellernens bemerkt er: 'man betrachte den unterricht in sexta und quinta; vocabeln erhalten die schüler mit dem so manigfaltigen material in groszer menge, aber da sie interesse ja nur für die formenbildung an denselben, für die endung, nicht für den sinn des wortstammes haben, da alle die historischen schatten und gespenster, nachdem sie ihren formalen dienst gethan haben, wieder in die unterwelt versinken, so ist es kein wunder, wenn sie auch die an ihnen hängenden wörter mit hinabnehmen. worte ohne inhalt oder, was dasselbe ist, mit einem unfaszbaren gewirr von inhalt können natürlich im geiste nicht haften. man suche nur nicht bei der 'zerstreuung unserer jugend' oder anderen von auszen kommenden ursachen, nirgend anderswo liegt der grund des mangels an copia verborum et phrasium der schüler als in dem hohlen formalismus des unterrichts. und womit wollen nun die vocabularien helfen? sie lassen wörter lernen; kein wunder, wenn auch sie einen harten boden finden, in den sie nur mit gewalt eingestampft werden können. man will, wie so oft, das symptom heilen statt den sitz des übels.' — In welch durchdachter weise Lattmann das 'extraordinäre vocabellernen' (nach vocabularien) entbehrlich macht, kannst Du erfahren aus seinen vorschriften über die anwendung des inductiven verfahrens in den einzelnen classen und aus den beiden abschnitten 'lateinsprechen' und 'latein und alte geschichte' (s. 15—20. 32. 35). die für die übungen in VI nötigen vocabeln gibt er zu den einzelnen stücken, in V und IV gibt er ein verzeichnis der verba nach den stammformen ('das ist der wahre grundstock der wortkenntnis; wo der fest ausgewachsen ist, wächst leicht das andere an'). in untertertia bietet er die 'sammlung der in der lectüre und den zusammenhängenden übungen vorgekommenen phrasen für staats- und kriegswesen.'

Mit Perthes steht Lattmann, wie er selbst sagt, insoweit auf gleichem boden als auch er die lectüre zur basis des ganzen unterrichts machen will — aber si duo faciunt idem, non est idem. die abweichung besteht darin, dasz der letztere sich bemüht hat, die berücksichtigung aller in frage kommenden momente in den lehr-

büchern selbst zur bildung des leitfadens heranzuziehen, dasz er das gegenwärtig bestehende verfahren zum ausgangspunkte der ganzen gestaltung des unterrichts macht und dabei das neue der umgestaltung im wesentlichen dem bewährten muster einer früheren zeit zu entnehmen sucht. er beruft sich dabei auf einen ausspruch von Raumers (gesch. der päd. III s. 109): 'so haben wir sehr manigfaltige methoden latein zu lehren kennen gelernt . . der verständige schulmann wird von den meisten methodikern mehr oder minder lernen und entnehmen können. doch dürfte ein weiser eclecticismus zu empfehlen sein, ein eclecticismus, welcher die geister prüft und nach dem urteil der meister — eines J. M. Gesner, F. A. Wolf, Meierotto, Jacobs — fragt.' — Gerade in dieser accommodation an das bestehende verfahren und dem entlehnen aus den bewährten mustern früherer zeit scheint mir das gesunde und erspricszliche des Lattmannschen systems zu liegen. das wort 'eclecticismus' wird Dich vielleicht abschrecken, aber aus compromissen besteht doch schlieszlich, wie die ganze lebenskunst, so auch die pädagogische kunst. Du wirst überall finden, dasz pädagogische systeme, welche sich einseitig auf die hervorkehrung einzelner berechtigter gedanken mit hintansetzung anderer warfen, keinen durchschlagenden erfolg gewannen. bei den obigen v. Raumerschen worten fiel mir eine äuszerung v. Sallwürks ein, die sich zwar auf den französischen unterricht bezieht, die aber mutatis mutandis auch für den lateinischen geltung hat: 'solange der unterricht in fremden sprachen an unseren schulen in einem alter begonnen wird, welches zu dem fremden stoffe, den man ihm darbietet, kein natürliches interesse in sich findet, werden wir den schweren kampf mit der diesem alter auch interesselosen form nicht los werden. eine änderung in diesen verhältnissen scheint aber für unser geschlecht ganz unmöglich. man musz also von der pädagogischen kunst zu den methodischen künsten herabsteigen, man musz sogar der blinden praxis manchmal das wort lassen. wer uns da hilfreich hand bietet, musz willkommen sein. nun ist freilich wenig neues auf diesem gebiete mehr zu erwarten. denn es liegt gerade hier eine fast unübersehbare reihe von didaktischen versuchen vor, und der später kommende musz jedenfalls zum teile eklektisch verfahren.' auch Münch a. o. s. 13 meint, dasz das rechte nicht mit einem male und nicht von éinem gefunden werden könne und dasz man ein compromis zwischen dem alten und dem neuen schlieszen müsse.

Weiter meint Lattmann, dasz die herschende unterrichtsmethode bereits manches von einem solchen eclecticismus habe, denn bei allem formalismus werde auf den inhalt der lectüre doch wenigstens von IV an gewicht gelegt, die auswahl der autoren werde 'für die einführung in die alte welt' gemacht, bei allem grammatischen dogmatismus und allem äuszerlichen einexercieren bemühe man sich wenigstens, an paradigmatischen beispielen einen realistischen halt zu geben, man unterlasse es nicht, auch das verständnis der formen

klar zu machen, in manchen schulbüchern bringe man schon mehr oder weniger zusammenhängende lectüre in den unteren classen, man suche immer mehr die schriftlichen übungen mit der lectüre in beziehung zu setzen. was Lattmann aber bei alledem doch noch vermiszt, das ist die wirkliche concentration, denn jene elemente stehen noch zu äuszerlich neben einander oder hinter einander. doch sei jener ausdruck nicht sehr glücklich, man könne daher auch mit Schrader sagen 'verschmelzung der verschiedenen seiten des sprachunterrichts zu einem einheitlichen und deshalb belebten ganzen' oder 'stetige wechselbeziehung zwischen grammatik und lectüre' oder 'geregeltes ineinandergreifen des unterrichts' oder mit Schimmelpfeng 'gruppierung des unterrichts' oder mit Enger (directorenconf. v. Posen 1870) 'ineinsbildung der verschiedenen bestandteile des sprachunterrichts' oder mit Jäger (progr. Köln 1866): 'der unzutreffende unterschied zwischen vorwiegend sprachlicher und vorwiegend sachlicher behandlung des schriftstellers ist reif, in den höhern begriff einer sprachlich-sachlichen, einer wahrhaft historischen methode, bei welcher ein moment das andere stützt, aufgehoben zu werden.' er selbst hält für den bezeichnendsten und unverfänglichsten ausdruck: 'die geschickte combination aller sachlich bewährten methoden', welchen Schrader von der mathematik gebraucht, der aber wohl auf allen unterricht und insbesondere auf den sprachunterricht anzuwenden sei.

Wonach ist nun der gang des unterrichts zu bestimmen? ehe Lattmann auf diese frage antwortet, citiert er einen ausspruch Ruthardts (Schmids encykl. s. v. Hamilton), der mit ihm und Perthes auf principiell gleichem boden stehe: 'einem tüchtigen lehrer wird allerdings die fähigkeit nicht mangeln, sich den stoff auseinanderzulegen und den daran zu knüpfenden unterrichtsgang auszuarbeiten. billig aber erscheint eine solche zumutung keineswegs; es wird vielmehr von demjenigen, welcher das lehrmittel beschafft, verlangt werden dürfen, dasz er die bezeichnung eines grammatischen ganges unter zu grundelegung dieses bestimmten stoffes dem lehrer so weit vorarbeite, dasz dieser nur noch die durch locale und individuelle verhältnisse bedingten modificationen dazu anzubringen habe.' hieran anknüpfend gibt Lattmann den leitfaden des unterrichts folgendermaszen an: 'grammatischer gang unter zugrundelegung eines bestimmten stoffes, oder: die sache soll die grundlage bilden, die sprache aber den unterrichtsgang, also auch die wahl des lesestoffes rücksichtlich seiner sprachlichen qualität (also z. b. nicht Terenz oder Homers Odyssee zu anfang) und die abgrenzung der pensen normieren, und dafür musz das «lehrmittel», wie Ruthardt mit praktischem takte verlangt, dem lehrer eine ausgedehnte vorarbeit in die hände geben. in dieser art der «combination» liegt die brücke, über welche zwischen dem grammatistischen formalismus und dem humanistischen realismus das compromis geschlossen werden kann.'

Nun noch einiges über die Lattmannschen lehrbücher. wie Du gesehen, vermeidet er für den ersten unterricht, wo sich die lateinischen und deutschen formen decken, das inductive verfahren, er bringt es erst später beim anfang der lectüre zur anwendung, für welche das elementarbuch fabeln mit teilweiser interlinearversion enthält, während sich sonst in demselben sowohl deutsche als lateinische einzelsätze finden. er spricht die absicht aus, nach Perthes' vorgang die deutschen sätze in einer neuen auflage für das erste semester wegfallen zu lassen, was ich meinerseits nur billigen könnte. eine grosze abweichung von den gewöhnlichen elementarbüchern ist die behandlung der formenlehre auf grund der resultate der sogenannten sprachvergleichung, welche Lattmann auch in den beiden grammatiken verwertet hat. so bildet z. b. die stammtheorie die grundlage für die genusregeln, denn Lattmann ist kein freund der gebräuchlichen art der genusregeln und gibt s. 16 treffliche bemerkungen über den 'humor ihrer geschmacklosigkeit'. im allgemeinen dürfte man jetzt der meinung sein, dasz die feststehenden ergebnisse der vergleichenden grammatik auch in der schule zu verwerten sind, wie sie ja auch schon eine teilweise verbesserung des elementarunterrichts herbeigeführt haben. die günstige beurteilung und die wachsende verbreitung der grammatiken von Curtius und Koch beweisen das für das griechische zur genüge. in bezug auf das latein hat sich die praxis bisher ablehnend verhalten, weil der stand der lateinischen sprachwissenschaft der griechischen nicht gleich steht und weil das latein in einem frühern alter begonnen wird und keine andere fremde sprache zur vergleichung voraussetzt. Lattmann ist der erste, der diesen schritt gewagt hat und er war von vornherein weit entfernt, auf ungeteilten beifall zu rechnen, ja er verheiszt selbst aus diesem grunde seinen büchern keine glänzende zukunft. — Ich weisz, Du hältst nicht viel von diesem verfahren, aber bietet denn Perthes' formenlehre, von der Du so viel hältst, in diesem punkte etwa so geringe neuerungen? Perthes hat nicht nur die sprachwissenschaftliche forschung für die principien der einteilung und für die darstellung des systems stark benutzt, er ist selbst in der erklärung der einzelnen formen weiter gegangen als Lattmann in seinem elementarbuche. so z. b. wenn er in der zweiten declination vom stamm ausgeht und dann noch von wortstock und endung spricht. das feste erlernen der formen ist natürlich hauptsache, aber wird die beherschung derselben nicht gefördert durch die erklärung ihrer entstehung, wird nicht das viele manigfaltige und regellose vereinfacht und in zusammenhang gebracht? mir scheint das bei der discreten art, mit der Lattmann verfahren ist, der fall zu sein. das 'judiciöse' gedächtnis, von dem die katheder-pädagogen gern reden, scheint mir auf diese weise auch bei der erlernung der formenlehre zu seinem recht zu kommen. freilich darf man nicht unbeachtet lassen, dasz das, was uns hier zusammenhang und vereinfachung erscheint, für die jugendliche auffassung sich anders darstellen könnte. um so

mehr ist es zu bedauern, dasz von denjenigen schulen, welche die Lattmannsche grammatik nebst übungsbüchern benutzen, noch keine berichte über die erzielten erfolge vorliegen, wie wir sie über diejenigen des Perthesschen systems besitzen. hoffentlich wird die erwartung, die Lattmann selbst s. 44 ausspricht, nicht unerfüllt bleiben, dasz eine 'eingehendere, eigentlich pädagogische kritik, welche den plan des ganzen complexes dieser schulbücher ins auge faszt', erscheinen werde. fallen die auf praktischer erprobung beruhenden zeugnisse auch über den fraglichen punkt günstig aus, so sehe ich wenigstens nicht ein, warum man an anstalten, wo Curtius oder Koch geschätzt werden, nicht auch Lattmann gerecht werden will. nicht blosz für das griechische, sondern auch für das französische, wo bei der einübung der unregelmäszigen verben immer mehr das lateinische herangezogen wird, hätte man dann doch eine nicht zu unterschätzende vorübung.

In V, wo die induction bedeutend hervortritt, sollen für das lesebuch im ersten semester vier, im zweiten sechs stunden bestimmt werden. hier ist reichliche arbeit. die immer wachsenden inductionsreihen sollen fortwährend wiederholt werden, der lesestoff ist sehr bedeutend, der memorierstoff nicht minder, denn es ist eine grosze menge von sätzen als fester bestand nach IV mitzunehmen, um dort weiter verwertet zu werden. zu diesen kommen noch 'anni memoria tenendi', welche 'baumfest' zu lernen sind. ob dieses ganze pensum nicht etwas zu umfangreich ist, darüber müste die praktische erfahrung aufschlusz geben.

In IV sollen die schüler in die kurzgefaszte grammatik eingeführt werden, an die sich der syntaktische stoff des übungsbuchs anlehnt. letzteres hängt innig mit den büchern der V zusammen. der 'mnemonische canon' der V wird hier präsent erhalten und aus dem Nepos erweitert.

Lattmann ist nicht dafür, die schriftsteller der folgenden classen für die übungen zu benutzen, wie es die andern übungsbücher thun, er verwendet den übersetzungsstoff der vorhergehenden classe. er ist der ansicht, dasz man für III zu schwierige stoffe wähle, weil man hier das grammatische pensum beendigen wolle. bei der vielfach rhetorischen darstellung der benutzten autoren habe man zu viele syntaktische schwierigkeiten in die bücher für III gebracht. er hat in den für III bestimmten zusammenhängenden übungsstücken Nepos und Caesar verarbeitet, um die schüler mit dem einfachen stil vertraut zu machen.

Der stilistik in IV und III widmet Lattmann s. 28—31 einen eignen artikel. er zeigt, wie das streben, den deutschen ausdruck dem lateinischen möglichst anzupassen, in den meisten übungsbüchern die gröbsten latinismen veranlaszt hat und findet die behauptung von Perthes durchaus zutreffend, dasz aus diesen latinismen des deutschen sich die germanismen in den oberen classen entwickeln. er hält die ansicht, stilistik sei nur für die oberen classen, für falsch

und will sie schon früh geübt wissen. sie ist in inductiver weise schon von VI an zu betreiben. er hat eine 'kleine stilistik des schlichten historischen stils nebst synonymik' entworfen, von der ein kleiner teil dem buche für IV, das ganze dem für III zugewiesen ist.

Das lateinsprechen ist schon von VI an zu üben. es soll nur eine reproduction des gelesenen sein, wozu allerdings die gebräuchlichen übungsbücher nicht den geeigneten stoff liefern. gespräche sind sehr gut dafür zu benutzen. — Die art dramatischer aufführungen von fabeln, wie sie Lattmann beschreibt, sagt meinem geschmack nicht zu.

Somit habe ich Dir die Lattmannschen principien und die grundzüge der lehrbücher in nuce vorgeführt. Du hast jedenfalls daraus entnommen, dasz die lesebücher und übungsbücher aufs engste mit einander verknüpft sind, dasz der grammatische und der lesestoff der einen classe in geschicktester weise in der folgenden wieder zur anwendung und wiederholung kommt, so dasz hier eine stete 'immanente repetition' stattfindet, die ja von den Herbartianern mit recht so sehr gepriesen wird. er sagt darüber s. 35: 'es ist von unendlichem werte, dasz das ganze material einer unteren classe — sachen und worte — in der folgenden classe festgehalten, immer wieder aufgefrischt und verarbeitet, immer neue früchte aus dem einmal bearbeiteten boden gewonnen werden. das gegenteil, das fehlen der verkettung der unterrichtspausen, ist eins der grösten übel, an dem unser unterricht leidet.' gerade in dieser innigen continuität liegt ein hauptvorzug dieser bücher, und ich kann Perthes nicht recht geben, der an irgend einer stelle seiner schriften 'zur reform' (ich kann sie Dir augenblicklich nicht citieren) eine schwäche derselben darin findet, dasz sie von éinem verfasser gearbeitet sind.

Ich bin der meinung, Ihr würdet sie an Eurer anstalt mit dem besten erfolge benutzen können, denn Ihr habt in Eurem collegium junge, tüchtige lehrer, die nicht blosz lehren, sondern auch noch lernen wollen, denn lernen würden sie dabei recht viel. jedenfalls freue ich mich, Dein und Deiner collegen urteil über meinen vorschlag seiner zeit zu hören. einstweilen ist man bei den groszen verdiensten des verfassers zu der erwartung berechtigt, dasz aus denjenigen kreisen, welche ein auf praktische erfahrung gegründetes urteil sich gebildet haben, über diese bücher in ähnlicher weise öffentliches zeugnis abgelegt werde wie es Perthes nun schon von fünf verschiedenen seiten widerfahren ist. vale.

Dein

Schönebeck a. d. E. G. Völcker.

69.

LITTERATURBRIEFE.

ÜBER DIE NEUESTE LITTERATUR DES HORAZ UND VERWANDTES.

(s. oben s. 193—206.)

II.

Ich bin nach manchen störungen nun endlich wieder in der stimmung, Ihnen, verehrter freund, mein am schlusse des ersten briefes gegebenes versprechen wahr zu machen und mit Ihnen über eine der interessantesten erscheinungen auf dem gebiete der neuesten Horazlitteratur zu plaudern — über Rosenbergs in diesem jahre erschienenes buch: die lyrik des Horaz. ästhetisch-culturhistorische studien. Gotha 1883. — Was ich in dem von Ihnen so beifällig aufgenommenen buche von Plüss vermiszte, eine darstellung des wesens und der eigenart Horazischer poesie in ihrem verhältnis zur vorwelt, mit- und nachwelt unabhängig von der analyse und betrachtung der einzelnen gedichte, das hat uns Rosenberg nicht vorenthalten. es wäre mir lieber gewesen, wenn Plüss nicht im groszen und ganzen seine artikel, wie sie vereinzelt in zeitschriften erschienen waren, unverändert in dieser ihrer vereinzelung seinem buche einverleibt hätte, so dasz wir nur aufsätze über bald dieses, bald jenes Horazische gedicht lesen, wenn schon das allgemeine bei dieser vereinzelung nicht zu kurz kommt. so entwickelt er seine wichtigen grundsätze und lehrsätze gelegentlich, und wir müssen uns die goldkörner aus den verschiedensten stellen des buches zusammensuchen, oft werden wir durch wiederholungen, zu denen der verfasser durch seine sporadische art der behandlung gezwungen wird, geradezu zurückgehalten. sollte ich einmal dazu kommen ein buch für weitere kreise zur würdigung des Horaz zu schreiben, so werde ich die methode einschlagen, die zwischen Plüss und Rosenberg in der mitte liegt, ich werde nicht blosz wie Plüss über ein paar gedichte grös̈zere aufsätze schreiben — auch nicht wie Rosenberg unabhängig von einer separaten analyse jedes gedichtes für sich meine ansichten nach bestimmten materien entwickeln, sondern ich werde nach betrachtung des ideen- und stimmungsgehaltes jedes gedichtes in einem allgemeinen teile die summe des aus dem einzelnen resultierenden ideengehaltes in zusammenhängender darstellung entwickeln. Rosenberg gibt uns seine entwicklung in einem allgemeinen teile (s. 1—76), dem (s. 77—154) speciellere ausführungen folgen; einige nachträge (s. 155—163), ein stellenregister, ein autorenregister (s. 164—169), beides sehr dankenswerte zugaben, schlieszen das hübsche buch von — und dies ist nicht minder dankenswert — mäszigem umfange. aber auf dieser geringen seiten-

zahl welche fülle des inhalts! gewisse schriftsteller, die über die geringfügigsten themata dicke bände schreiben, können sich diese gefällige kürze als muster dienen lassen! unser Rosenberg gibt aus dem reichen schatze seines wissens andeutungen, skizzen, die sich jeder verständige vervollständigen und ergänzen kann. das utile scheint mir hier mit dem dulce in glücklicher mischung vereint. nun aber noch ein wort über die anordnung des stoffes. der autor hat den reichen inhalt, der aus den manigfaltigsten thematen zusammengesetzt ist, in einen allgemeinen teil, der aus einer 'einleitung' und einem abschnitt 'die einheit der gedichte' besteht, und 'specielleren ausführungen' sich zusammengesetzt. diese handeln a) über 'figuren und bilder' (1. 'der rhetorische charakter der Römer', 2. 'das bild'), b) über den stoff und seine behandlung' (1. 'von der natur', 2. 'von göttlichen und menschlichen dingen', 3. liebe, freundschaft und wein), c) über den einflusz der form auf die beurteilung lyrischer gedichte. den inhalt dieser hauptgruppen hat der autor mit besonderen titeln versehen, die wir über den einzelnen seiten verzeichnet finden. ich glaube, dasz es praktischer gewesen wäre, diese speciellen inhaltsangaben an den rand der betreffenden stelle zu setzen. doch dies nebenbei. ich glaube aber auch, dasz die verteilung des inhalts unter jene hauptabschnitte nicht immer rationell und sachgemäsz vorgenommen wurde. wie verhalten sich die specielleren ausführungen zu dem 'allgemeinen teil'? sind sie speciellere ausführungen des im allgemeinen teil enthaltenen, oder sollen sie, von diesem unabhängig, specialitäten behandeln? mich dünkt, es ist das letztere gemeint. wenn der allgemeine teil aber folgende themata illustriert: 'über die ordnung im beginn des ersten buches', 'art der schlüsse', 'sitten zur zeit des Horaz', 'ode III 1, 1', während der specielle classificiert: 'sitten der frauen', 'themata des dichters', 'sitten der zeit', 'der zug der zeit', so weisz man nicht, warum das jeweilige thema im ersten und nicht im zweiten teile oder umgekehrt seinen platz erhalten hat. auszerdem halte ich die classification: 'von der natur', 'von göttlichen und menschlichen dingen' (?), 'liebe, freundschaft und wein' für nicht recht angemessen. unter den zweiten abschnitt fällt aber alles mögliche. wenn der verfasser aber dinge, die er schon im ersten teile angeregt hat, im zweiten teile specialisieren will, so musz man darauf aufmerksam machen, dasz auch der erste teil sehr viel 'specielles' enthält! — Wenn man ferner die specialthemata in folgendem zusammenhang liest: 'Horaz als schullectüre im vergleich zu Homer und Sophokles', 'das verhältnis der metrischen form zum inhalt', 'der elegische zug im dichter', 'krankheit und herkommen', so musz man zu dem resultat kommen, der autor hätte die ordnung seines reichen stoffes anders gestalten müssen. es wäre schon besser gewesen, wenn er allgemeine, einer längern entwicklung bedürftige fragen vorangeschickt, dann einen materialen und einen formalen teil hätte folgen lassen. jetzt macht vieles den eindruck einer will-

kürlichen, zufälligen einreihung. 'wenn sich die pforten der schule für immer öffnen und der weg in die räume des lebens sich weitet, wenn das ränzel mit frohem mute geschnürt wird, versehen mit dem unentbehrlichsten für den jungen studenten, pflegt selten Thukydides oder Plato, Cicero oder Tacitus, auch Sophokles oder Homer nicht häufig die fracht zu mehren. aber einen kenne ich, den nehmen wohl alle mit sich in die neue heimat aus dankbarkeit und liebe — das sind die lieder des Horaz.' und nun erklärt uns der autor diesen anscheinend befremdenden umstand, doch die dritte seite sehen wir bereits überschrieben: 'das verhältnis der metrischen form zum inhalt'. aber der autor ist noch mitten in der von ihm so anziehend auseinandergesetzten frage, warum die jugend den Horaz mehr als andere liebt. ich möchte nicht, dasz der hochgeschätzte verfasser mir böse würde, ob dieser anscheinend pedantischen ausstellungen. mir ist eine form für kreise, für die dieses schöne büchlein bestimmt ist, eine form, die uns wie zu einem spaziergange einladet, um das wahre in dem kleide des schönen zu bieten, von jeder systematik fern, gerade recht. allein der herr verfasser hat durch seine einteilung und seine überschriften die systematiker herausgefordert, auch ihren standpunkt geltend zu machen, und von diesem aus muste ich meine ausstellungen geltend machen. wenn man sich den kreis seiner leser zu weit zieht, so wird notwendiger weise der charakter des buches ein schwankender. ich halte die frisch und farbenreich componierte zeichnung des römischen dichters von der kunstgeübten hand Rosenbergs so recht dazu geeignet, dem tüchtigen primaner, der seinen Horaz schon genügend kennen gelernt hat, diese bekanntschaft so recht interessant und liebenswert zu machen — es ist ein buch, das ihn mit dem dichter auf die universität begleiten müste — dann musz aber manches, was zu sehr ins einzelne geht, wie z. b. der abschnitt 'figuren und bilder', fallen, anderes mehr in schwungvoller auffassung in den vordergrund gerückt werden. gern werden auch gereifte verehrer des dichters sich an solch einer lebens- und geistvollen behandlung ergetzen. aber nichts ist schädlicher als das verwischen des charakters eines buches, wie es zumeist in den commentierten ausgaben sein unwesen treibt; je enger und fester der autor sein publicum im auge behält, je bestimmter er es nach den grundsätzen gestaltet, wie sie für einen bestimmten kreis maszgebend sein müssen, desto abgerundeter und diesen kreis allseitig befriedigender wird das werk gelingen, ein plenum opus atque rotundum, simplex et unum. ich kann es also nicht billigen, wenn der herr verfasser dieses buch auch für junge collegen bestimmt, die 'zum ersten male den Horaz interpretieren und sich natürlich (?) nicht sogleich selbstthätig in dem weiten raume der Horazlitteratur herumtummeln' können. in der groszen mehrzahl der fälle leiten die directoren selbst die interpretation des dichters. die fälle, in denen jüngeren lehrern der unterricht im Horaz überlassen wird, sind äuszerst seltene, und wenn dies ge-

schieht, so wird in noch selteneren fällen derjenige, dem man diese wichtigen stunden in den primen anvertraut, in der Horazlitteratur so fremd sein, dasz er derartige stützen braucht, um seinen unterricht anregend und fruchtbringend zu gestalten. also nur keine schillernde copulation durch et . . et . ., sondern eine klare, entschiedene disjunction durch aut . . aut . .!

Von dem reichen inhalt mag und soll sich jeder vir Horatianus selbst überzeugen, wie Sie, mein verehrter freund, dies ja schon gethan haben. Sie verlangen von mir eine besprechung solcher stellen, in denen ich dissentiere, um Ihr urteil mit dem meinigen zu vergleichen. ich würde mich freuen, wenn ich in dieser beziehung Ihrer zustimmung gewis wäre. vielleicht erhält auch der verfasser irgend wie von meinen abweichenden urteilen kenntnis und ändert in der zweiten ausgabe, die wohl nicht lange auf sich warten lassen wird. zuvörderst möchte ich auch einen äuszern punkt berühren — preis und ausstattung des werkes. ich halte den preis von 3 mark für 11 bogen octav bei einer nicht üblen, aber keineswegs eleganten ausstattung für zu hoch. nicht als ob der inhalt des buches dem preise nicht entspräche; meine bemerkung ist nur an die adresse des herrn verlegers gerichtet. er würde der verbreitung der hübschen, kleinen schrift durch eine geschmackvollere ausstattung (meinem geschmacke sagt der druck mit deutschen lettern mehr zu!) bei demselben, oder durch dieselbe ausstattung bei geringerem preise entschieden nützen. es bezieht sich übrigens diese bemerkung auch auf andere verlagsartikel, namentlich auf die bibliotheca Gothana. bei der zunehmenden verteuerung alles dessen, was der beamte zur erhaltung und repräsentation seiner stellung nicht entbehren kann, sollten die herren verleger bei verlagsartikeln, die eines weiten absatzkreises sicher sind, nicht bedenken tragen, die anschaffung durch möglichst wohlfeile preise zu erleichtern. wie soll es beispielsweise möglich sein, die der bibliotheca Gothana angehörende neue ausgabe der Aeneide dem unterricht zu grunde zu legen, wenn ein (allerdings sehr sauber ausgestattetes) heft, das nur 3 bücher enthält, mk. 2.40 kostet? würden die folgenden hefte ähnlich notiert, so käme die ganze Aeneide über 9 mark zu stehen, ein preis, den für eine einzige ausgabe eines einzelnen autors anzulegen den eltern der schüler kaum zugemutet werden kann, wennschon durch die allmähliche anschaffung der einzelnen hefte diese erleichtert wird. es ist doch aber wünschenswert, dasz der schüler im besitze der ganzen Aeneis ist. auch die andern artikel der herangezogenen bibliothek sind nicht immer im interesse ihrer verbreitung im preise normiert. es ist durchaus angebracht, auch in wissenschaftlichen zeitschriften diese praktische schulfrage zu erörtern. für zwei bücher von Xenophons anabasis mk. 1.20, für den Catilina und Jugurtha des Sallust 2.20[1],

[1] die commentierte Sallustausgabe von Jacobs-Wirz kostet nur mk. 1,80!

für 3 bücher de bello Gallico 1.30, für 2 bücher Tac. Ann. 1.20 zu zahlen, ist eine schwere zumutung für die schulbüchercassen.[2] ich glaubte, dasz gerade diese ausgaben, welche auf allgemeine einführung berechnet sind und alles ausschlieszen sollten, was der präparation des schülers nicht dient, auch durch einen recht billigen preis die erreichung dieses zweckes fördern würden. da meine ausgabe der Aeneis sich weitere grenzen gestattet hat, so kann sie nicht zum vergleich herangezogen werden, wenngleich ich zugebe, dasz ich auch den preis meiner hefte gern herabgesetzt sehen würde.[3] so viel im anschlusz an unsere vorliegende schrift über preise von schulbüchern im allgemeinen und denen, welche aus demselben verlage hervorgegangen sind, insbesondere. — — Man sagt über den geschmack ist nicht zu streiten, — und ich kann das nicht zugeben. der irrtum ist allerdings uralt. schon Cicero teilte ihn: me delectant mea, te tua. aber sache der wissenschaft ist es, die berechtigung dieser dubitatio zu prüfen und zu bestimmen. es gibt eben auch auf diesem gebiete producenten und consumenten. jene im interesse dieser zu erkennen, zu empfehlen, zu beseitigen, zu lenken ist sache der kritik. ich musz es leider gestehen, dasz die meisten übertragungen der Horatiana in Rosenbergs buche mich stutzig gemacht haben. ich wundere mich, dasz er von den verschiedensten Horazübersetzern, deren producte in den letzten jahren wie eine kleine pest wucherten, von denen ich in dieser und andern zeitschriften berichte gegeben habe, die doch, sollt ich meinen, keinen zweifel lassen von der, gelinde gesagt, unzulänglichen begabung der herren verfasser; — ich wundere mich, dasz Rosenberg eine reihe von stellen aus solchen übersetzungen seinem buche einreihen konnte, die gerade von mir als geschmacklos und unschön nachgewiesen sind, die seinem buche nicht zur zierde gereichen. es kommt ja häufig vor, dasz durch stetes arbeiten mit dem verstande die andern geistigen facultäten verkümmern, dasz solch ein arbeiter unfähig wird, das häszliche von dem schönen zu unterscheiden — bei unserm autor aber hatte ich die zweifelhafte verzierung des kleinen werkes durch solche

[2] auch die preise anderer sammlungen steigern sich bei jeder auflage. man vergleiche die preise der Liviusausgabe von Weissenborn-Müller, der Tacitusausgabe von Nipperdey-Andresen u. a.

[3] der einführung der trefflichen variationen zu Cicero, Livius und Tacitus von Fritz Schultess (Gotha 1882) kann der preis von mk. 4,80 nicht förderlich sein. ich kenne auf dem gebiete der schullitteratur dieser gattung keinen gelungeneren versuch. die einkünfte der philologen und schulmänner, welche notorisch die meisten bücher kaufen, sind nicht so bemessen, dasz sie die hohen bücherpreise ertragen können. wer kann sich heute noch die mit 30 mk. und darüber normierten wissenschaftlichen werke der groszen verlagsfirmen erwerben, ohne sich die grösten entbehrungen aufzuerlegen? es scheint, als ob diese werke nur noch für reiche bibliotheken gedruckt werden. leider werden die gesunden verhältnisse des auslandes (Frankreichs, Englands) in Deutschland noch immer nicht zum vorbild genommen, das verkehrte scheint den nachahmungstrieb mehr zu reizen.

proben, welche wenig geschmackvoll sind, nicht erwartet. irre ich nicht, so hat Rosenberg in dem bestreben, alles mögliche, was die Horazlitteratur der letzten jahre gebracht, zu berücksichtigen und auszunutzen, des guten etwas zu viel gethan. aber das gute vom schlechten, das schöne vom häszlichen scharf kritisch zu erkennen, wäre seine aufgabe gewesen. diese gesunde kritik vermissen wir. — Ich hatte schon 1875 in einem aufsatze der gymnasialzeitschrift vor Stadelmanns sammlung 'aus Tibur und Teos' gewarnt, sie enthält viel flüchtig hingeworfenes, viel geschmackloses, namentlich in den reimen. als vollkommen mislungen bezeichnete ich die übertragung von IV 7. wie verwundert war ich, einen teil dieser musterübersetzung bei Rosenberg als musterübersetzung wiederzufinden mit den schönen reimen 'geschwind : entspinnt', mit dem flickwort 'zumal : thal'. nos ubi decidimus 'sind wir entstiegen' u. a. noch schlimmer ist die Stadelmannsche übersetzung von I 9, über die ich l. c. mich verbreitet. Rosenberg nimmt sie trotzdem auf mit den entsetzenerregenden reimen: 'spende goldnen weines | aus sabinschem (klingt sehr häszlich!) fasz! aber was nicht deines | amts, den göttern lasz!' ähnliche schlechte reime finden sich auch in andern anführungen Rosenbergs:

(s. 62) thränen, Asteria, um Gyges?
trüg' es —

(s. 63) stell ein den lauten klaggesang, weil um ein jüngres blut
dein liebchen dir die treue brach, und gib dich jetzt zu gut (??)
(Wiesner)

vor den übersetzungen von Minzloff habe ich gymnasialzeitschrift 1876, weil sie nüchtern, langweilig, prosaisch sind und zur verwahrlosung des geschmackes beitragen, gewarnt. dennoch wird von Rosenberg eins dieser schwachen producte 'elend ist es für ein mädchen' nicht nur einmal als musterübersetzung gewählt. das schlimmste aber auf diesem gebiete ist die verherlichung der übersetzung von Ludwig Behrendt.

> 'was Gensichen mit weniger glück bei Horaz begann, hat L. B. neuerdings mit groszem dichterischen talente (!) ausgeführt.'

ich will hier nur, um nicht alles zu wiederholen, was ich in der philologischen wochenschrift vom 30 december 1881 ausgeführt, mit aller entschiedenheit die richtigkeit der gesperrt gedruckten worte anfechten. ich will Rosenberg bitten, erst meine ausführungen in jener zeitschrift s. 388 ff. zu prüfen und dann sein urteil aufrecht zu halten. ich wiederhole es hier und bin bereit, den beweis, den ich schon einmal gegeben, aufzunehmen und zu erweitern, wenn es nötig sein sollte, dasz das, was Lessing an der Langeschen Horazübertragung gegeiszelt hat, in manchem sinne auf die Behrendtsche übertragung angewendet werden musz. sie

ist im groszen und ganzen, und dies musz man doch bei beurteilung eines buches im auge behalten, was geschmacklosigkeit und fehlerhaftigkeit der übersetzung anlangt, nicht gar viel besser als die des weiland pastor Lange in Laublingen. auch diese hatte sehr günstige besprechungen gefunden, was Lessing mit recht in erstaunen setzte. was würde er aber sagen, wenn er heute aufstünde und nach mehr als hundert jahren erführe, dasz es in sachen Horatii bei vielen übersetzern noch um kein haar breit besser geworden ist. o hätte er doch diesen herrn Behrendt in die finger bekommen! 'sie haben recht; dergleichen schlechte übersetzer, als ich ihnen bekannt gemacht habe, sind unter der kritik. es ist aber doch gut, wenn sich die kritik dann und wann zu ihnen herabläszt; denn der schade, den sie stiften, ist unbeschreiblich. wenn durch eine grosze, wunderbare weltveränderung auf einmal alle bücher, die deutsch geschriebenen ausgenommen, untergiengen, welch eine erbärmliche figur würden die Virgile und Horaze . . bei der nachwelt machen!' (litteraturbriefe ed. Redlich s. 47). aber ich musz nicht blosz um Rosenbergs willen auf diese schlechte übersetzung zurückkommen, was ich wahrlich, als ich meine recension schrieb, nicht für nötig gehalten hätte — auch um der beurteilung willen, welche das machwerk in der philologischen rundschau erfahren hat. in ihrem zweiten jahrgang 1882 nr. 19 (ich hebe ausdrücklich hervor, dasz meine kritik schon ende 1881 erschienen war!) steht eine recension von E. Krah, die mit den worten schlieszt:

> 'die ganze übersetzung zeugt von hoher dichterischer begabung und erweckt für die übrigen werke des lateinischen dichters die besten erwartungen.'

um seiner sache sicher zu gehen, hatte der rec. einen collegen, der den deutschen unterricht in den oberen classen erteilt, um sein urteil gebeten. dieser hat es dahin abgegeben, dasz er die übersetzung fast durchweg geschmackvoll (allerdings auszerordentlich frei), die sprache gewählt und poetisch, den sinn in der regel trefflich und die situation und stimmung angemessen wiedergegeben finde. auch die art der reime erschien ihm meistens recht wohl gelungen. 'seine ausstellungen betrafen nur einzelheiten.' nun auch ich sprach mit einem collegen, der auf dem gebiete des deutschen unterrichts eine autorität beanspruchen kann, der nach einsicht in den zum zweck der reclame versendeten probebogen (man las proben sogar in dem inseratenteil des Kladderadatsch!) mit der ihm eignen milde des urteils erklärte, dasz diese gepriesene musterleistung ihm doch recht schwach erschiene. es widerstrebt mir, Ihnen, bester freund, zu berichten, was ich in der philol. wochenschrift gegen diese leistung habe schreiben müssen, es genügt, um die anfechtbarkeit jenes rühmenden urteils zu erweisen. da Sie aber meine beurteilung nicht gelesen haben, ich glaube es wenigstens annehmen zu können, so musz ich schon an dieser stelle noch einige proben ohne jeden com-

mentar Ihrer beurteilung unterwerfen. ich glaube, ich werde Ihnen einige vergnügte augenblicke bereiten. ich habe herzlich gelacht, bis der unwille das lachen vertrieb. die Vindelici

> Sensere, quid mens rite quid indoles
> nutrita faustis sub penetralibus
> posset, quid Augusti paternus
> in pueros animus Nerones.

> Hier merkten sie's, was geist, was talente wert,
> im schosz des hauses glücklich und recht genährt
> und wie Augustus den Neronen
> vater einst war und ihm nun sie's lohnen.

also damals, als die Neronen krieg führten, war er ihr vater nicht mehr. die hölzerne schluszwendung, von welcher der text nichts weisz, ist nur durch die reimnot provociert worden. bei Horaz treibt den jungen adler iuventas et patrius vigor vom neste, bei Behrendt 'treibt es den adler, voll mut wie er ist und jung'. welche zerstörung jeden poetischen duftes! der köstliche vividus impetus wird zu 'des triebs gewalt', die liebe zum frasz und kampf zum nüchternen 'kampfverlangen', das reh sieht den jungen leuen dente novo peritura 'von des neulings bissen'. bidere Raetis bella sub Alpibus Drusum gerentem Vindelici 'just so zum kampf am fusz des gebirges (wie matt!) sahn, die Vindelicier Drusus, den jüngling (unnötig!), nahn, hier seiner kriegskunst zu erliegen, sie, die so lang nur gewohnt zu siegen'. damit sollen die schönen worte wiedergegeben sein sed diu lateque victrices catervae consiliis iuvenis revictae sensere usw., welche der übermut des herrn übersetzers einfach aus ihrer beziehung zum folgenden losgerissen hat. ist 'winter entfloh' eine passende übertragung für diffugere nives, der schnee zerrann? ist redeunt iam gramina campis durch 'frisch prangen die au'n im schmucke der kräuter' (!) nicht unsäglich verschlechtert? ich weisz, das eis zerthaut, aber können 'fröste' zerthauen. der sommer proterit selbst interitura den ver, er zertritt ihn erbarmungslos; bei Behrendt 'beendet' er ihn einfach! und nun folgt ein herlicher hexameter: 'kéhrt, wenn érst der hérbst obstreích seine früchte gespendet, winter, erstarrend und kalt.' so! also iners der träge, faule winter, der nichts schafft, nichts produciert, ist herrn B. 'winter, erstarrend und kalt'. die nüchternste und langweiligste deutsche wendung, die mit der lateinischen vocabel nicht das geringste gemein hat, ist dem nüchternen, langweiligen übersetzer gerade gut genug. es macht ihm eben kein beschwer! welcher leser versteht, ohne das original zur hand, was die worte des herrn B. bedeuten sollen: 'doch was der himmel verliert, rasch bringen die monde es wieder'? herr B. kann aber nicht einmal seine muttersprache. denn: 'wer, der zu sagen es weisz, ob die ewigen götter zum heute dir noch ein morgen verleihn?' läszt sich doch nur durch ergänzung zu einem richtigen deutschen satze gestalten. so unverständlich und sprachlich uncorrect geht es fort: 'darum gewähr dem

herzen sein recht! nur das (was?) wird die beute lauernder erben nicht sein.' wie weit kann sich noch die übertragungsfreiheit versteigen, wenn man die worte infernis neque enim tenebris Diana pudicum liberat Hippolytum, nec Lethaea calet Theseus abrumpere caro Vincula Pirithoo so 'übertragen' darf: 'selbst die liebe kann ach (dieser unmotivierte stoszseufzer ist allerdings herkömmlich, aber durchaus unpassend, wo er nicht im texte steht!), aus der welt umschatteten lebens nie den geliebten befrei'n, und der treueste freund sucht dort dem freunde vergebens hilfreich retter zu sein'? falsch übersetzt ist alia ardere mit 'anderswo feuer fangen', Lydia non erat post Chloen mit 'nach mir hingst du nur noch an Chloe', diva potens Cypri (Venus marina!) mit 'der liebe macht, die weit waltende'; aus fratres Helenae, lucida sidera ist 'freundlicher sterne pracht' geworden. gibt es ein wort 'der verderb' für 'das verderben', neque iam livida gestat armis brachia 'und hantiert mit waffen nicht mehr, bang schon vor blauen flecken'!!! und die reime 'recht wohl gelungen'! sie sind das schlimmste bei dieser schlimmen leistung, weil sie meist unmotivierte zusätze sind, ohne jede rücksicht auf den text und häufig blosze flickworte. die terra domibus negata ist bekanntlich unbewohnbare erde, herrn Behrendt aber eine terra, 'wo nicht häuser üblich', denn er braucht einen reim für 'Lalagen doch lieb' ich, die lächelnd lieblich, lieblich auch(!!!) plaudert'! braucht er einen reim auf schau'n, so flickt er unbedenklich 'traun' (interjection!) ein, musz auf 'vereint' gereimt werden, so kommt es ihm gar nicht darauf an ein 'freund' oder etwas ähnliches einzuschieben, was den text aufs gröblichste entstellt.

Vorstehende auseinandersetzung, die in infinitum fortgeführt werden könnte, wäre nicht nötig gewesen, wenn man mit schärferen augen zusehen wollte, ehe man urteile über bücher fällt, und wenn man, ehe man sie fällt, auch sich davon überzeugen wollte, was andere berufene blätter bereits geurteilt haben. wenn man aber sieht, wie oft geurteilt wird, dann musz einmal die galle überlaufen. man widerlege doch wenigstens, wenn man andern urteils ist. leider verführt die menge kritischer organe, die wir jetzt in Deutschland haben, die sich jährlich mehren, zu einer schnellen einsicht und abfertigung von werken, über deren wert oder unwert erst die erfahrung entscheiden kann. versprechen doch diese organe eine geschwinde orientierung über die neuesten leistungen, leider allzu geschwind folgen die kritischen anzeigen den zu kritisierenden producten, ja ich habe es beobachtet, dasz von gewissen erzeugnissen der pädagogischen litteratur schon recensionen erschienen, noch ehe jene im buchhandel erschienen waren. daher kommt es denn, dasz man bei gründlicher kenntnisnahme des inhalts und der form eines neuen werkes der pädagogischen litteratur zu ganz andern ergebnissen kommt, wie der mit seinem urteile schnell fertige erste berichterstatter. ich werde mich hüten, über die Schultesschen und andere ähnliche bücher, die ein erproben im unterricht unbedingt erfor-

dern, schnell abzuurteilen und jenen berichterstattern zu gleichen, die in allen möglichen zeitschriften 'sofort nach erscheinen' inserieren, mit genugthuung constatieren, dasz diese oder jene sprachliche novität zu tage gefördert ist, hin und her etwas tadeln und mit einem aufmunternden urteil abschlieszen, obgleich die recensierten bücher von einander in der methode und ausführung so total verschieden sind, dasz man gar nicht begreift, wie ein mann von festen pädagogischen grundsätzen und gereifter erfahrung das verschiedenartigste billigt, auf die specielle art des werkes gar nicht rücksicht nehmend, die methode ignorierend. ein urteil darüber kann freilich der schnelle allerweltskritikus nicht so leicht abgeben, denn ihm fehlt die stütze der erfahrung. darum wird der leser mit gelehrten citaten geblendet, ohne von der eigenartigkeit und praktischen brauchbarkeit eine mehr als oberflächliche kenntnis zu gewinnen. indes wird der schade, den diese kritiker anstiften, mehr und mehr ausgeglichen durch die unmasse der fachzeitschriften, welche wie pilze aus der erde schieszen, so dasz nur noch ein kleiner bruchteil im stande ist, von all diesen kritiken und specialarbeiten kenntnis zu nehmen. ich glaube, es wird unter den deutschen philologen und schulmännern bald mehr doctores scribentes als legentes geben. denken Sie sich, verehrter freund, was so ein armer deutscher gymnasiallehrer alles lesen musz, um sich auf der 'höhe der wissenschaft' zu halten und nicht in die abgründe eines schimpflichen nichtwissens hinabzurollen. ich nehme einen philologen. die neuen jahrbücher für philologie und pädagogik, die zeitschrift für das gymnasialwesen und Zarnckes centralblatt, das centralblatt für die unterrichtsverwaltung bilden den eisernen bestand jedes gymnasiums, dieser ist ihm leicht zugänglich. was sonst noch hinzukommt, das musz er sich beschaffen, wie er kann und mag, wenn ihm nicht das glück zu teil wird, in einem groszen collegium zu wirken, das durch einen lesecirkel helfend ergänzt. aber ist selbst ein solcher jetzt noch im stande, die flut der wissenschaftlichen zeitschriften zu bewältigen? da erscheint der Hermes, das rheinische museum, der Philologus, der philologische anzeiger, die deutsche litteraturzeitung, die philologische rundschau, zwei philologische wochenschriften, eine in Berlin, eine in Leipzig, der jahresbericht von Calvary, die Berliner studien, das 'gymnasium', die österreichische, die bayerische gymnasialzeitschrift, das pädagogische archiv — alles verlangt seine leser. dazu kommen die periodischen publicationen der philologischen seminare und der flutschwall der programme — — wer kann das wenden, wie soll das enden, wer wird ein retter sein aus dieser pein? es geht mit dampf! und das alles lesen? hätte keine ruh bei tag und nacht und wär' ums ganze jahr gebracht. diese nervöse hast, diese jagende concurrenz wird unerträglich. — —

Noch eine Horazübersetzung. Horaz übersetzt von A. v. Graevenitz. erster teil: die oden und epoden. Bern, Dalpsche buchhandlung. 1882. kurz und treffend ist die abfertigung dieses ela-

borats eines unglaublich verblendeten verstandes in der philol. rundschau s. 832: 'für die, denen es vergönnt ist, Horaz in der ursprache, mit mehr oder weniger schwierigkeit, lesen zu können, geschweige für fachmänner und gelehrte, habe ich nicht übersetzt.' so der herausgeber im vorwort! warum setzt er nicht gleich auf den titel 'für dilettanten'! damit die Horazinteressenten dem buchhändler die requisition und sich die enttäuschung ersparen. übrigens dürften die 'laien', welchen der übersetzer einen kleinen dienst hat erweisen wollen, nach dieser übertragung einen schlechten begriff von der Horazischen 'poesie' und ihrer formenfülle bekommen, welche ihnen Gr. ausschlieszlich im langatmigen versmasze des Kleistschen frühlings vermittelt. der herausgeber bewahre in seinem interesse und in dem seiner vorgestellten leser diese vor einem zweiten teil'. — Ich kann mich diesem wunsche nur rückhaltslos anschlieszen. 'meiner lieben mutter zum achtzigsten geburtstage' gewidmet. arme, alte mutter! — Schade um die geschmackvolle ausstattung, ich wünschte sie dem hübschen buche Rosenbergs.

Sie erkundigten sich neulich, mein freund, ob ich Ihnen neue geschmackvolle exegetische ausgaben römischer dichter nachweisen könnte, mit denen Sie mit genusz und vollem verständnis die werke eines Lucrez, Properz, Ovid, Catull, Tibull, auch eines Lucan, Silius, Valerius Flaccus, Martialis studieren könnten. denken Sie sich, wir haben solche ausgaben nicht. die schulschriftsteller werden jahr aus, jahr ein commentiert, immer fort erscheinen von ihnen ausgaben mit erläuternden anmerkungen, sehr viele nur für die lehrer und philologen verwertbar, wie der Horatius von Schütz, der furchtbar ausfiel, als ich seine ausgabe für schüler nicht brauchbar nannte, was doch einfach aus der thatsache erhellt, dasz die 36 verse der ersten ode mit dem gediegenen commentar weit über sechs kleine und enggedruckte seiten einnehmen, die eine fülle des wissenswürdigen dem lehrer bringen, über den horizont und die fassungskraft der schüler aber mit ihrem inhalt weit hinausgehen. solch einen tüchtigen Schützschen commentar wünschte ich mir und auch Ihnen nun auch für die andern bessern autoren, vielleicht mit etwas enger gesteckten grenzen in der mitteilung der erläuterungsapparats. so werden Sie als einen ersatz für den von Ihnen geschätzten Tibull vielleicht eine nachbildung der unter seinem namen erhaltenen gedichte Ihrer bekanntschaft würdigen, die ich Ihnen beilege. sie ist von einem süddeutschen collegen verfaszt. die elegien des Albius Tibullus. in modernen rhythmen von Georg Fischer in Ulm. 1882. Sie werden erkennen, dasz diese leistung eines kenners des dichters, der die deutsche dichtersprache mit verständnis und geschmack handhabt, gar nicht in vergleich zu ziehen ist mit den traurigen stümpern, die sich immer wieder an Horaz versündigen. es wäre zu wünschen, dasz Fischer seine kraft an Horaz versuchte. Tibull schrieb nur elegische distichen — das lobgedicht auf Messalla

in hexametern ist nicht von ihm. Fischer hat die form des originals nur für I 6 semper, ut inducar, blandos offers mihi vultus und für I 10 quis fuit, horrendos primus qui protulit enses beibehalten, alle andern elegien präsentieren sich im modernsten, buntesten costüm, in der malerischen pracht des reimgewandes. da die gedichte im wesentlichen denselben geist atmen, die echt Tibullischen wenigstens, derselben, echt elegischen stimmung entquollen sind, so ist die berechtigung dieses bunten wechsels mit Chalybaeus, dem recensenten der philologischen rundschau 1882 s. 808—813, anzuzweifeln. das elegische distichon hat in unserer litteratur durch Goethe und Schiller heimatsrecht erworben, wir sind so an dasselbe gewöhnt, dasz wir die elegiker der alten sehr wohl in dieser form deutsch nachzubilden im stande sind; Geibel hat ja, wenn er noch nötig wäre, den beweis geliefert. das ist ja sicher, dasz lange gedichte in diesem versmasz uns Deutsche ermüden, wie ich denn keineswegs ein verehrer des deutschen hexameters in epischen gedichten bin. Hermann und Dorothea wäre mir in einer andern form noch viel lieber. aber für das sinngedicht, für die elegie mag ich die von den alten ererbte form nicht missen. warum hat nun Fischer für zwei elegien das antike masz behalten? der abwechslung halber und um 'den anhängern der strengen observanz eine pietätvolle concession zu machen'! in der that doch recht äuszerliche gründe, deren stichhaltigkeit sehr anfechtbar ist. Chalybaeus hat recht, diese übertragungen gerade gehören nicht zu den besten des buches. hören wir einmal Geibelsche weisen (I 3):

Nach dem ägeischen meer, Messala, ziehst du von hinnen;
sei denn meiner in huld mit den gefährten gedenk!
ach mich fesselt erkrankt dies fremde Phäakengestade!
bleib mit der gierigen hand, finsterer tod, mir noch fern!
bleib mir noch fern, o lasz dich erflehn! hier kann ja die mutter
nimmer die asche des sohns sammeln ins trauergewand,
nimmer die schwester den staub mir sprengen mit duftiger narde,
noch mit verwildertem haar klagen am rande der gruft.
ach, und Delia fehlt, die zärtlich, eh' sie mich fortliesz,
um mein wandern besorgt jedes orakel befragt.

sollten sie nicht leichter und anmutiger den geist des originals darstellen als folgende Fischersche distichen (I 6):

Gilt's mich zu täuschen, da zeigst du freundliche miene mir, Amor:
doch ungnädig und hart bist du dem armen hernach.
sage: woher der groll auf mich? und sollt' es so groszer
ruhm sein, wenn in das netz sterbliche lockte ein gott?
nun droht mir der verrat: wie immer er heisze, es herzet
Delia, ränkegewohnt, einen in heimlicher nacht.
— — — — — — — — — — — — — —
dulde es nicht, dasz viel zwiesprach sie mit jünglingen führet.
oft — noch weisz ich es wohl — hab' ich, als wollt' ich die edlen
steine, des siegels ring (?) prüfen, ihr händchen erfaszt.

das original hat gemmas eius signumque die edelsteine ihrer ringe und die auf ihnen gravierten bilder. — Aber auch in den Geibelschen

übersetzungen, so formvollendet sie sind, begegnet wohl einmal eine härte, und die Fischerschen übertragungen in distichen schmiegen sich, ein nicht genug zu würdigender vorzug, sehr treu den worten des originals an. auch die andern übertragungen zeigen bei groszer formenschönheit edle treue gegen das original. man vergleiche nur folgende distichen aus den Sulpicialiedern:

> Rumor ait crebro nostram peccare puellam;
> nunc ego me surdis auribus esse velim.
> crimina non haec sunt nostro sine facta dolore;
> quid miserum torques, rumor acerbe? — Tace!

mit Fischers versen:

> Oft — so geht's von mund zu munde —
> ist mein mädchen sünderin:
> wehe, dasz bei solcher kunde
> ich nicht tauben ohres bin!
>
> Doch nur läst'rung ohn' erbarmen
> ist es, die mich kränken will;
> warum folterst du den armen.
> gift'ge rede? — still! sei still! —

um Ihnen einen begriff von dem Fischerschen formenreichtum zu geben, setze ich Ihnen die anfänge einiger elegien hin. I 1: 'roten goldes schatz erbeute, ackerland als siegeslohn nehme, wem vor'm feinde drauszen scheucht den schlaf trompetenton.' — I 2: 'wein! wein! zum trost in neuem kummer, bis schlaf des müden auge drückt; und weckt den trunknen nicht vom schlummer, der seinem herzleid ihn entrückt!' — I 5: 'sei's um die trennung — die wird leicht ertragen! so sprach mein trotz: und nun — wo blieb der held? dem kreisel gleich, den hurt'ge knaben schlagen am boden hin, so treibt mich's durch die welt.' — I 7: 'da sie dir des lebens fäden woben, die kein gott vermag je zu lösen, tönt' im lied der schicksalsschwestern d i e s e r tag.' — Sie werden jedenfalls mit groszem genusz das original zur seite, diese vielfach schönen nachbildungen in sich aufnehmen — der liebenswürdige, sentimentale römische elegiker, der candidus iudex unseres Horaz, der gratia, fama, valetudo abunde besasz, ein corpus non sine pectore, wird Ihnen so sehr, sehr lieb werden. Sie werden dem liebenswürdigen und verdienstvollen übersetzer dafür ebenso dank wissen, wie ich. — Doch nun zu unserm Rosenberg. etwas habe ich ihm noch am zeuge zu flicken. Sie wissen, dasz ich die grosze abhängigkeit Kaysers von Nauck in den neuen jahrbüchern unwiderleglich nachgewiesen habe (1878 s. 395 ff.). wie soll ich nun die bemerkung R.s (s. 75) auffassen, Nauck und Kayser hätten u n a b h ä n g i g von einander gearbeitet? das ist doch unrichtig; ich kann kaum annehmen, dasz R. meinen artikel nicht gelesen hat. vielleicht klärt mir Rosenberg gelegentlich dies rätsel auf.

'Und so möchten wir dem Horaz unrecht thun, wenn wir ihn den römischen Heine nennen würden.' ein treffendes wort, das all

die bei Nauck eingestreuten parallelisierungen Heinescher stellen verurteilt. dabei einige correcturen! ist denn die rara lacrima des Horaz die 'einsame thräne' Heines? dieser singt:

> Was will die einsame thräne?
>   sie trübt mir ja den blick.
> sie blieb aus alten zeiten
>   in meinem auge zurück.
> sie hatte viel leuchtende schwestern,
>   die alle zerflossen sind, —

sie ist also allein noch übrig geblieben, darum ist sie 'einsam'. Horaz aber in mächtiger liebessehnsucht weint eine 'seltene' mannesthräne. übrigens ist es ein irrtum, Heine als erfinder der 'einsamen thräne' hinzustellen. sie findet sich bereits in Höltys von Brahms so edel in musik gesetztem gedicht 'die mainacht':

> Überhüllet vom laub girret ein taubenpaar
> sein entzücken mir vor, aber ich wende mich,
> suche dunklere schatten, und die einsame thräne rinnt.

ich habe schon einmal in den jahrbüchern meine verwunderung über die unpassende bemerkung Naucks zu ep. 17, 30 ausgesprochen: 'quid amplius vis ist bei Heine geworden: «mein liebchen, was willst du mehr?»' man kann nichts unpassenderes zusammenstellen. du hast's erreicht, sagt Horaz spottend, ich erkenne den einflusz deiner hexenmacht an. fugit iuventas et verecundus color, reliquit ossa pelle amicta lurida . . quid amplius vis, willst du deine macht noch weiter an mir erproben. und nun das schöne Heinesche: 'mein liebchen, was willst du mehr' als refrain zu 'du hast diamanten und perlen'. allerdings schlieszt Heine mit: 'und hast mich zu grunde gerichtet — mein liebchen, was willst du mehr.' hier fehlte noch, dasz Nauck auch betreffs des zu grunde richten Heines geliebte mit der Horazischen Canidia parallelisierte. schade, dasz auch Rosenberg sich durch Nauck hat bestechen lassen, diese stelle zur parallele zu verwenden, aber noch mehr ist es schade, dasz er den schönen Heineschen vers verunstaltet citiert, verunstaltet durch das abscheuliche noch. er schreibt wirklich, wie die bänkelsänger auf den gassen singen: 'mein liebchen, was willst du noch mehr!' R. hebt ganz richtig hervor, dasz die als nachahmungen bezeichneten stellen durchaus nicht als solche aufgefaszt werden dürfen. und doch geht er zu weit, wenn er s. 34 sagt: 'die ähnlichkeit, die unbewuste, auf gleicher natur- und geistesanlage beruhende, zwischen Heine und Horaz ist so grosz, dasz, wenn überhaupt ein vergleich zwischen einem antiken und modernen dichter wegen der principiellen verschiedenheiten möglich wäre, man bei diesen beiden dazu versucht sein könnte.' ich kann dies nicht zugeben. Horaz hat nie mit seinen heiligsten gefühlen und denen seiner mitmenschen verwegenen spott getrieben. er ist, unbeschadet seiner griechischen bildung, ein echter römischer patriot, der so fühlt, so denkt wie die besten seiner

zeit. August hat ihn seiner freundschaft gewürdigt und ihn zur höchsten ehrenstelle an seiner seite erheben wollen. hätte das ein deutscher fürst mit einem Heine wagen dürfen? Horaz ist eine anima candida, ein liebenswürdiger dichter, wie ich keinen zweiten kenne, dessen herz für alles hohe und schöne schlägt trotz seines Epikureismus. und wenn dem menschen nichts so eigen ist, ihm so wohl nichts ansteht, als dasz er freundschaft zeigen kann, so ist er ein mensch in des wortes edelster bedeutung, der uns in der heutigen frostigen freundschaftsleeren zeit ein hohes muster sein kann. was sind denn die meisten gedichte, in denen er bestimmte personen anredet, anderes als die reinsten bekundungen eines liebevollen herzens, das freundschaft hegt und pflegt? attische ironie, das feinste salz kaustischen humors würzt seine lieder, wenn auch oberflächliche leser es nicht zu goutieren wissen. der schalk sitzt ihm oft genug im nacken. wie tief unter ihm steht die frivolität und der schneidende sarkasmus des hochbegabten, aber in sich verödeten kosmopoliten Heine! ich mag daher nichts von dieser zusammenstellung mehr wissen, die ich, durch Nauck verführt, einst auch versuchte. — Horaz soll sich selbst ironisieren! der beweis? epode 2! sich ironisiert er? nein! die Alfii seiner zeit, die sentimental schwärmen, aber nicht tüchtig handeln und sich aus dem pfuhl ihres sündenlebens emporraffen können. nun und die ironie am schlusse von II 1 und III 3? das soll ironie sein? warum steht denn das groszartige lied von Polio an der spitze dss zweiten buches der lieder? weil der dichter diesen wahrhaft groszen mann bewundert, dies talent und diesen charakter, der nichts weniger als ein anhänger der neuen zeit und der emporgekommenen macht war, weil er ihm sympathisch ist, weil er selbst die tage, die er Bruto militiae duce zugebracht, nicht vergessen kann, so dasz er überwältigt von seinen erinnerungen in die groszartigen worte ausbricht: et cuncta terrarum subacta praeter atrocem animum Catonis! doch sich so zu äuszern war bedenklich, er warnt den hohen freund und vergiszt selbst, dasz er warnen wollte im schwung der begeisterung, darum bricht er ab. 'laszt uns gehn, und, bitt' ich, stets die finger auf den mund' und 'es ist nicht und es wird auch nimmer gut. doch brich, mein herz, denn schweigen musz mein mund'. es ist allerdings ironie, aber bittere ironie des schicksals, dasz er sich verurteilt sieht nur ioci zu machen, nur ἐρωτικά, συμποτικά zu singen, und die grosze not der zeiten nicht besingen darf. ἀνέχου καὶ ἀπέχου. später hat er sich in die neuen verhältnisse geschickt. als er dann in mächtigen strophen das Römertum feierte und der dithyrambische schwung ihn wieder einmal fortrisz, da nimmt er schnell wieder die maske der iocosa Musa vor, verkleinert sich selbst, um bei den machthabern durch seine steten weigerungen, als dichter ihrer politik zu dienen, nicht verdächtig zu werden. daher das quo, Musa, tendis? —

Rosenberg hebt s. 40 ganz richtig Horazens bescheidenheit hervor, die beiden oden II 20 und III 30, die dagegen zu sprechen

scheinen, will er durch hinweis auf ähnliche äuszerungen bei andern römischen dichtern in ihrem selbstlob als typisch und conventionell erklären. es liegt etwas richtiges in dieser auffassung, und doch scheint mir dieselbe etwas äuszerlich gedacht und mit dem hohen schwung und der ausdrücklichen hervorhebung und begründung seiner verdienste, wie sie die worte sume superbiam quaesitam meritis, dicar ex humili potens princeps Aeolium carmen ad Italos deduxisse modos enthalten, nur schlecht vereinbar. 'nur die lumpe sind bescheiden, edle freuen sich der that', diese worte unseres altmeisters passen auf dieses gedicht, wie selten auf eins. man denke auch daran, dasz dem das glück die schönste palme beut, wer freudig thut, sich des gethanen freut. im freudigen gefühle, das jeden schriftsteller durchbebt, wenn er das erreichte sauber und nett vor sich sieht, läszt er sein stolzes jubellied erschallen. der 'lump' denkt von seinen elaboraten viel höher, er heuchelt aber 'bescheidenheit' denen gegenüber, deren scheelsucht — livor nennt es der Lateiner — es nicht gestattet, dasz der prophet im vaterlande mehr gilt und sich mehr dünkt als sie und sich über sie, ein stolzer adler über die krähen, zu erheben wagt. wenn Rosenberg aber als parallelen anführt: 'es kann die spur von meinen erdentagen nicht in äonen untergehn' und 'ich bin ein deutscher dichter, bekannt im deutschen land', so ist zu dem ersten citat zu bemerken, dasz das was Faust von sich sagt, doch nicht so ohne weiteres auf den verfasser des Faust zu beziehen ist, und zweitens, dasz Heines stolzes wort im zusammenhange der strophen ein ganz anderes aussehen bekommt. 'wer bist du, und was fehlt dir, du fremder, kranker mann?' lautet die frage, auf die jene viel citierten verse die antwort geben, die aus verbittertem, trübem herzen kommt. 'und was mir fehlt, du kleine, fehlt manchem im deutschen land; nennt man die schlimmsten schmerzen, so wird auch der meine genannt.' der ruhm, ein deutscher dichter zu sein, meint Heine, ist nichts begehrenswertes, ich bin auf diesen ruhm nicht stolz. viele gedichte des zweiten buches der Horazischen lieder versteht man besser, wenn man an jene verse denkt:

nennt man die schlimmsten schmerzen,
so wird auch der meine genannt.

'ich wollt', meine schmerzen ergössen (woraus Mendelssohn merkwürdiger weise gemacht hat: ich wollt' meine lieb' ergösse) sich all' in ein einziges wort, das gäb ich den lustigen winden, die trügen es lustig fort' — diese Heineschen verse sind viel schöner als des Horaz Musis amicus tristitiam et metus tradam protervis in mare creticum portare ventis. die lustigen winde haben mit den protervi (proterere!) nichts zu thun und μερίμνας ἀνέμοισι διδόναι stammt nicht von Horaz, sondern war eine allgebrauchte wendung. es ist sehr angebracht, die dichter durch ein vergleichendes dichterstudium zu erklären, ihre eigenart und ihre verschiedenheiten daraus abzuwägen, was poetisch zulässig ist und nicht, daraus zu lernen,

nur musz da magna cautio walten, und vor allem musz man genau den zusammenhang erwägen. was durch den bloszen klang verwandt scheint, schaut ganz fremdartig bei genauerer bekanntschaft aus. aber das ist ein groszer vorzug unseres buches und ein gar nicht hoch genug anzuschlagendes verdienst Rosenbergs, dasz er den verächtern Horazischer poesie sowohl wie den zu groszen bewunderern, die sofort schneiden und ächten möchten, was ihnen unlogisch oder unpoetisch erscheint, durch reiche belege aus unsern dichtern das material geliefert hat, ihre irrtümer zu corrigieren. ich verweise Sie namentlich auf das capitel 'über den einflusz der form auf die beurteilung lyrischer gedichte'. ich teile Ihnen hier den anfang dieser partie zugleich als stilprobe mit:

'Wenn es uns nun selbst gelänge, uns so in den geist und die denkart des plastischen, phantasie-gebundenen altertums hinein zu versetzen — was uns nur mit demselben erfolge gelingen würde, als wollten wir wieder auf den kinderstandpunkt (?) zurückkehren — dasz wir nichts je überflüssig fänden, nichts je vermiszten und durch nichts in unserer inneren empfindung gestört würden: so würden wir selbst dann noch nicht ganz gerechte beurteiler und richter dieser fremden lyrik sein. es ist eine fremde sprache mit ihren eignen laut- und modulationsgesetzen, es ist eine fremde metrische und rhythmische form, in welcher diese erzeugnisse uns geboten werden. auf welchem gebiete aber ist die gesangliche form, ist die musik der sprache von solcher fundamentalen wichtigkeit, wie auf dem der lyrik, die ja oft nur der innerlichen melodie worte verleihen will? im gedicht bringen die laute und ihr zusammentönen, ihre assonanz oder ihre consonanz ihren rhythmus hervor. das fühlt nur der, der zwei sprachen von der mutter gelernt hat; er fühlt es wie den farbenton des gedichtes. den zauber der heimatsprache erreicht keine andere je. man kann es weit bringen in der kunst lateinisch zu denken, wenn es auch unmöglich ist, dies ganz zu erreichen — es bleibt immer nur ein rasches umsetzen des deutsch-gedachten in die gesetze des lateinischen idioms — man bringt es jedenfalls weniger weit in dem nachfühlen des zaubers einer fremden sprache. ist es schon für einen Norddeutschen schwer, die düstere poesie des Hebbelschen liedes 'der haideknabe', in dem fast jeder vers wesentlich durch seinen tonfall die gewaltigste wirkung hervorbringt, zu begreifen: wie viel schwerer, wie geradezu unmöglich musz dies für einen Nichtgermanen sein? wir berufen uns auf das zeugnis des königs der übersetzer, Geibels, welcher so wahr sagt:

Unübersetzbar dünkt mich das lyrische. ist doch der ausdruck
hier von des dichters geblüt bis in das kleinste getränkt.
auch in verwandelter form noch wirken bericht und gedanke,
doch die empfindung schwebt einzig im eigensten wort.'

Einfach, wahr und schön geschrieben, nicht wahr? an vielen stellen ist der autor weniger einfach und klar in seinem ausdruck.

man sieht dem buche an, dasz es, aus gelegentlich entstandenen einzelheiten componiert, noch nicht genug überarbeitet ist, es werden einem nichtphilologischen publicum im modernisieren zu viel concessionen gemacht. es finden sich manche etwas auffallende wendungen und ideen. was sagen Sie z. b. zu der vermutung, dasz krankheit und nervenschwäche den Horaz von der ehe abschreckten? was ist eine 'motivation'? warum heiszt Horaz der 'Polyklet unter den dichtern'? excutitur steht III 9 von der Chloe sehr passend im zusammenhang mit den worten diductoque iugo cogit aeneo. Chloe wird iugo excutitur, wie der stier, welcher aus dem geschirr den hals nicht herausziehen will. Rosenberg denkt an eine reiterin, welche vom rosse gestürzt wird! wie gefällt Ihnen die idee, dasz 'Schillers gedichte seine schlankheit und seine adlernase spiegeln'? müssen wir uns den dichter des ersten buches der oden denken 'als einen heitern, corpulenten, auch etwas vornehmen, alten herrn'? war prof. Teuffel, der doch jedenfalls s. 64 gemeint ist, 'ein berühmter ästhetiker'? ist 'sie wiederhallten' nicht incorrect? aus seiner reichen belesenheit hat der verfasser wohl zu viel gespendet. das hineinziehen von Zolas pot-bouille ist doch eine zu grosze concession an gewisse leserkreise, die noch immer für die gallischen kloaken ihr interesse nicht verleugnen. am wenigsten hat mir gefallen, was R. gegen die originalität der Horazischen gedichte gesagt hat, ganz übertrieben ist die unterthänigkeit, in die der dichter zu Homer gebracht wird. s. 49 findet sich der zutreffende satz aufgestellt: 'es gibt keinen dichter, der ganz original wäre.' hat doch schon Aischylos, wie viel er dem geiste Homerischer dichtkunst verdankte, übertreibend so ausgedrückt, seine dichtungen seien brosamen, die von dem reichen tische des ionischen sängers gefallen. aber wenn man so weit gehen will, die epitheta ridens auf φιλομμειδής, praeceps auf λαβρὸν ἐπαιγίζων, vacuus auf ἀτρύγετος, ardens auf σπεύδων, opimus auf ἐριβῶλαξ, perpetuus auf χάλκεος, horridus auf ὀκρυόεις, saeva auf ἐπαινή, niveo colore auf καλλιπάρῃος, timendus auf δεινός, aeneus auf ἄρρηκτος, quietus auf ῥεῖα ζῶν, luridus auf ἠερόεις, curvus auf γλαφυρός zurückzuführen, dann gibt es überhaupt keine möglichkeit mehr original zu erscheinen. mit weit gröszerem rechte könnte man die behauptung wagen, dasz die sprache der griechischen elegiker die Horazische poesie, wie sachlich, so auch sprachlich beeinfluszte, — für jene war die Homerische diction von groszem einflusz und natürlicher bedeutung. Horaz hat gewis vieles aus seinen lyrischen vorbildern übersetzt, und aus diesen studien wird manches in die uns erhaltenen gedichte übergeflossen sein. aber aus dem material, was Rosenberg beigebracht hat, ersieht man, mit welcher kunst Horaz die sprache der griechischen lyriker für seine zwecke umgewandelt hat. sehr wahr sagt R. an einer andern stelle: 'es gibt zu jeder zeit, in jeder aera eine menge von bildern, reimen, situationen, welche in der geistigen luft liegen und von jedem, mehr oder weniger verändert, benutzt und

als schätzbares material eingeführt werden.' darum thut er unrecht (s. 59), sein urteil dahin zusammenzufassen: 'die lyrik des Horaz sei durch die lyrik des Homer stark beeinfluszt, um nicht zu sagen verdrängt worden.' aus den deductionen von Plüss gewinnen wir über diese imitatio richtigere vorstellungen. wenn ferner R. der ansicht ist, dasz bei Horaz jedes metrische kleid jedem dichterischen gedankenbilde sich anpassen liesze, dasz derselbe gedanke von dem dichter hier in Alcäischer, dort in Sapphischer, dort in Asklepiadeischer strophe ausgesprochen wurde, dasz das Sapphische trauerkleid auch für den fröhlichen geburtstag passend gefunden ward, so weisz ich nicht, ob er mit solchen aussprüchen nicht die classicität der Horazischen poesie in frage stellt. denn die harmonie zwischen inhalt und form macht doch wohl das classische aus. nun wird es sich aber schwer erweisen lassen, welchen eindruck jede strophenform auf das ohr und das gefühl der alten machte. wir können es mit sicherheit bestimmen, dasz die Alcäische strophe einen frischen, paränetischen charakter zeigt, die Sapphische dagegen für den ausdruck sanfter empfindung, elegischer betrachtung, feierlicher stimmung geeignet und in diesem sinne auch von Horaz gebraucht ist. freilich hat Horaz, der feine satiriker par excellence, gerade den contrast zwischen inhalt und form absichtlich zu humoristischen zwecken hergestellt. so schalkhaft wirtschaftet er in den oden ne sit ancillae tibi amor pudori und ulla si iuris tibi peierati. für hymnen und alle stoffe, die mit weihevollen festen im zusammenhang stehen, wendet daher unser dichter die strophe der Sappho mit vorliebe an, und die geburtstagsfeier war bei den alten eine religiöse feier. das einladungsbillet I 20 soll auf den empfänger durch den feierlichen ton erheiternd wirken.

Und so könnte ich Ihnen noch manche stelle in dem anziehenden buche bezeichnen, die meinen widerspruch hervorgerufen hat. aber ist das nicht gerade ein interessantes buch, das uns gelegenheit gibt, unsere abweichenden ansichten zu prüfen? sind das nicht langweilige menschen, die bei uns keinen widerspruch erregen? sind das nicht langweilige bücher, in deren verkehr wir uns nur receptiv zu verhalten haben? ich liebe solche bücher, solche menschen nicht. ein buch ist schon gut, wenn man den dritten teil als gelungen bezeichnen musz. und hier haben Sie ein anregendes buch, das mehr als zur hälfte Ihren beifall gewinnen wird. durcharbeiten wird es der verfasser schon für die neue ausgabe, die nicht lange auf sich wird warten lassen. namentlich musz er alles gelehrte beiwerk noch mehr aus dem texte in den anhang verweisen, dann wird der erste populäre teil allen gebildeten noch mehr, der anhang auch den gelehrten gefallen. glanzstellen findet man auf allen seiten. ich mache Sie noch auf folgende schöne aussprüche besonders aufmerksam:

'Die leyer, nicht das schwert verschafft ihm das commando?' nicht beides?

'Unsere modernen lyriker reichen uns meistens künstlich ge-

ordnete blumenbouquets dar, in welchen eine lage rosen auf veilchen und dieser wieder andere sorgsam davon getrennte blumen folgen. schlimmer noch machen es jene, denen die ordnung des lyrischen schatzes eines verstorbenen obliegt; sie scheiden nach perioden des schaffens und zeigen uns so einen garten, in welchem vorne nur selten durch das hochblättrige unkraut eine erfreuliche blüte hindurchdringt, in der mitte oft gesehene, nicht ungewöhnliche pflanzen uns langweilen, und in dem schlieszlich prächtige gewächse uns mit ihrer pracht und in ihrer fülle blenden.'

'Wie Goethe in der groszartigen einfachheit seiner schöpfungen, in dem merkenlassen der dichterischen kraft mit vermeidung aller äuszern hebungs- und reizmittel den Griechen bosonders nahe steht, so hat Schiller nach seiner ganzen beanlagung für rhetorik und pathos als «prediger der menschheit» einen römischen zug in sich.'

'Je öfter wir ein altes Horazwort in einem modernen gedanken wieder erkennen, um so mehr haben wir ein recht zu behaupten, dasz jener ein wirklicher dichter war und dasz dichterworte den fluch der zeitlichkeit nicht mit uns teilen.'

'So gleichmäszig treue freundschaft hätte Horaz mit Mäcenas, so aufmerksam zarte nicht mit Vergil, so stürmische, leidenschaftliche nicht mit dem «prime sodalium» Pompejus halten können, wenn die «sodalicia» nicht einen gewissen ersatz für die ehe geboten hätten.'

Ich habe Ihnen viel schönes gezeigt; suchen Sie sich in dem rosen — garten einen recht schönen strausz zusammen, die dornen werden Sie nicht sonderlich genieren.

Leben Sie wohl und erwarten Sie einen dritten litteraturbrief von

Ihrem

GNESEN. WALTHER GEBHARDI.

70.

DISPOSITIONEN ZUR BEHANDLUNG DER RÖMISCHEN GESCHICHTE IN (OBER-)SECUNDA.

(fortsetzung von s. 546—550.)

Wir bringen nunmehr unserer ankündigung gemäsz beispiele einer gliederung im einzelnen, und zwar zunächst des ersten abschnitts der früher gegebenen allgemeinen gliederung. dieser abschnitt war bezeichnet als:

753—494 eingang. vorgeschichte.
(königtum und gründung des freistaats.)



Vergleicht man die gewöhnlichen leitfäden, auch noch die neusten von Pütz, Herbst, E. Dahn, Rethwisch und Schmiele u. a., so wird die römische königsgeschichte in ihnen fast durchweg sehr äuszerlich behandelt. man gibt aneinanderreihung der den römischen königen gewöhnlich zugeschriebenen thaten und einrichtungen ohne rechte scheidung des wesentlichen und unwesentlichen, ohne darlegung eines leitenden grundgedankens, der doch deutlich die sage von den anfängen des römischen staates durchzieht, der auch recht wohl schon dem secundaner zum bewustsein gebracht werden kann und ihm das 'system' der königsgeschichte bei weitem anschaulicher, durchsichtiger und eben dadurch behältlicher machen wird.

Dieser leitende grundgedanke ist aber offenbar der, dasz die sage den allmählichen auf- und ausbau des künftigen römischen staates zurückgreifend genetisch erklären will. jedem einzelnen könige wird eine bestimmte aufgabe und eine bestimmte arbeit an der fertigstellung des römischen staates zugewiesen, und zwar so, dasz es sich gleichsam im querdurchschnitt jedesmal um das handelt, was jeder könig gethan hat zur vollendung der stadt (septimontium), des staates (verfassung) und der ausbreitung der herschaft über die landschaft (Latium). der längendurchschnitt zeigt sodann eine stetige entwicklung von den einfachsten anfängen der grundlegung von stadt und staat (Romulus) zu dem innern ausbau desselben (Numa Pompilius) bis zu seiner ausstattung mit allen denjenigen elementen, welche in dem spätern Rom zu den wesentlichsten bestandteilen seiner macht und grösze gehören (aufrichtung einer see- und handelsmacht, colonisation; die aufgabe, die hegemonie, wo immer nur hin, weiterzutragen usw.). endlich wird deutlich, dasz die reihe der ersten 5 könige eine gruppe für sich bildet, Servius Tullius aber sowie Tarquinius Priscus dieser gruppe gegenüber eine sonderstellung einnehmen. demnach gliedern wir die königsgeschichte folgendermaszen:

753 1. **Romulus** (aus den Latinern). gründung der stadt. grundlegung des staates. erste grundlagen zur ausbreitung der römischen herschaft über die landschaft Latium.[9]

[9] stadt: der Palatinus und Capitolinus. tribus. überall wird nun das einzelne so eingegliedert, dasz auch hier das systematische aufgezeigt wird: weihe durch das augurium, urbs quadrata, mauerbau, erste bevölkerung durch eröffnung eines asyls, gewinnung von weibern usw. bei erwähnung der tribus (bezirk) ist wichtig, von vorn herein die begriffe tribules (bezirksgenossen), tribuni (bezirksvorsteher) und tributum zu erörtern. — staat: aus den factoren der verbundenen stämme der Ramnes und Tities ergibt sich das anfängliche doppelkönigtum, der dann folgende wechsel je eines latinischen und sabinischen königs, die mischung latinischer und sabinischer culte usw. die drei factoren der staatsverfassung: königtum, senat, volksversammlung sollen dem schüler bereits bekannt sein aus dem

2. **Numa Pompilius** (aus den Sabinern). innerer ausbau des staates. ergänzung der gründungen des Romulus durch ordnung des grundbesitzes, des bürgerlichen jahres, der sacra.[10]

3. **Tullus Hostilius** (aus den Latinern). erweiterung der macht nach auszen, vorbereitung der hegemonie über die landschaft Latium durch die zerstörung Albas.[11]

Homerischen staat (βαϲιλεύϲ, βουλὴ γερόντων, ἀγορά), aus dem spartanischen (βαϲιλεύϲ, γερουϲία, ἁλία), aus dem athenischen (βαϲιλεύϲ, βουλή, ἐκκληϲία). diese reihe ist festzuhalten und im weiteren zu zeigen, wie das verhältnis der drei factoren (des monarchischen, des oligarchisch-aristokratischen und des demokratischen) die ganze folgende verfassung bestimmt. es wird das monarchische element von dem oligarchisch-aristokratischen in dem blütezeitalter der republik, danach das oligarchisch-aristokratische element von dem demokratischen in dem revolutionszeitalter zurückgedrängt, bis die frucht der zügellosen demokratie, die anarchie, wiederum das monarchische bedürfnis hervorruft, welches schlieszlich zum militärdespotismus führt. bei der besprechung des königtums ist von vorn herein ebenfalls unter rückbeziehung auf bereits bekannte Homerische, spartanische und athenische zustände auf die drei seiten der königlichen gewalt hinzuweisen: die priesterliche, militärische und richterliche. denn es wird eine spätere aufgabe sein aufzuzeigen, wie das verhältnis dieser drei factoren sich ändert. die priesterliche und richterliche function tritt allmählich zurück und wird durch andere träger übernommen (rex sacrificulus, censor, praetor), die militärische bleibt und wird für die spätere kaiserliche gewalt ursprung und hauptsache (imperator). — landschaft: die einzelnen kriege nach Livius, wie noch bei Pütz geschieht, den schülern mitzuteilen, ist überflüssig, weil durchaus unfruchtbar.

[10] der gesichtspunkt von stadt und landschaft fällt hier fort. — staat: die diesem könige zugeschriebenen institutionen lassen sich sehr gut in ein system bringen unter dem gesichtspunkt *a*) von ort. ordnung des grundbesitzes, vor allem auch des ager privatus und publicus (hinweisung auf die bedeutung des ager publicus in den künftigen agrarischen bewegungen). terminus, terminalia. — *b*) von zeit. neuordnung des bürgerlichen, 10monatlichen mondjahres zu dem 12monatlichen sonnenjahr. — *c*) des cultus, der welt des heiligen, durch welche der staatsbau erst festen halt und weihe erhält. auch hier wird eine streng logische folge in der anordnung des einzelnen einzuhalten sein: rex, pontifex maximus, die flamines maiores, die collegia und sodalitates der priester.

[11] der gesichtspunkt der landschaft tritt in den vordergrund. die beseitigung Albas, der die ebene ursprünglich dominierenden acropole, ist vorbedingung der hegemonie Roms. die auffassung des kampfes als eines bruderkrieges (parricidium) wird von der sage auch in den einzelzügen festgehalten; im übrigen bringt sie die entstehungsgeschichte einer reihe späterer bräuche aus dem kriegsleben: spolia opima, ovatio, iugum. — erweiterung der stadt durch den Caelius. — erweiterung des staates durch aufnahme der Luceres, welche nun erst die dreiteilung in den tribus (30 curien, 300 senatoren, 300 equites, 3000 legionarii) erklärt. ausbau der verfassung durch begründung des rechtes der provocation (palladium und magna charta der späteren demokratie).

4. **Ancus Marcius** (aus den Sabinern). grundlegung der römischen see- und handelsmacht, erste coloniegründung, anfänge der plebs.[12]

5. **Tarquinius Priscus** (aus den Luceres?). abschlusz des königtums in seinem äuszern glanz und in seiner hoheit. vorbereitung der Servianischen reform durch berücksichtigung der plebs.[13]

---

6. **Servius Tullius** (aus den Latinern). abschlusz der stadt zum septimontium. grundlegung der hegemonie über Latium. neugründung des staates durch reform der verfassung zu gunsten der plebejer, verleihung eines scheinrechtes an dieselben.[14]

7. **Tarquinius Superbus** (aus den Luceres?). ausschreitung der monarchie in absolute gewaltherschaft (tyrannis). gewaltsam abschlieszende befestigung der römi-

---

[12] leitender gesichtspunkt wird hier die grundlegung der römischen see- und handelsmacht; alles andere ergibt sich aus ihm und ist danach zu ordnen. die eroberungen in der landschaft betreffen das gebiet zwischen Rom und der see. erweiterung der stadt um den Aventinus und Janiculus, welche den unterlauf des stromes beherschen. notwendigkeit des pons sublicius. besetzung der strommündung. anlegung des see- und handelshafens Ostia zugleich als der ersten colonie, und nebenbei auch anlage der salinen. — im staat anfänge der plebs, ihre ansiedlung auf dem Aventinus, dem spätern quartier der demokratie.

[13] stadt. nutzbauten: kloaken, muri. prachtbauten: tempel des Jupiter Capitolinus als pignus imperii, forum, circus maximus. entstehungsgeschichte der spätern ludi circenses. — landschaft: weitere siegreiche ausbreitung der römischen herschaft. — staat: vermehrung der tribus und der ritter aus den plebejern. Ramnes, Tities, Luceres primi et secundi. insignia regis.

[14] stadt: hinzunahme des Viminalis und Esquilinus. abschlusz des septimontium durch den agger Servianus. 30 tribus. — landschaft: Rom als vorort des latinischen bundes anerkannt durch verlegung des bundesheiligtums in die umgebung des Aventinus, also in die vorstadt Roms, d. h. der latinische bund geht noch nicht in Rom auf. — verfassung: timokratie gegründet auf den grundbesitz gegenüber dem beweglichen vermögen. anteil der plebejer an den politischen rechten, aber ihr recht nur ein scheinrecht. dieses scheinrecht in ein wirkliches zu verwandeln, wird dann ziel und thema des groszen ständekampfes, dessen keime insofern in der Servianischen verfassung verborgen liegen. ein anderes ziel der weiteren reformen wird die beseitigung der übermacht des grundbesitzes und die anerkennung der macht auch des beweglichen vermögens. — im übrigen pflegen die übungsbücher dem schüler die übersicht und damit das verständnis der Servianischen verfassung wenig zu erleichtern; folgendes schema wünscht eine solche erleichterung zu bieten. dasz die benennung der sogenannten majoritätscenturien und die art ihrer verteilung auf die einzelnen classen eine hypothese ist, wird dem schüler mitgeteilt.

schen hegemonie über Latium, **sturz des königtums**
510 (regifugium).[15]

Es folgt der **zweite abschnitt** der oben s. 547 mitgeteilten allgemeinen gliederung:

494—366 innere kämpfe der ausgleichung.
(ständekampf.)

Man vergleiche die verbreiteten geschichtstabellen von Peter, Cauer, und auch die neuesten von Rethwisch und Schmiele, wie äuszerlich und ungegliedert den schülern die geschichte des

---

übersicht über die Servianische verfassung.

	classe	census mindestens an ass od. morgen	bewaffnung	abteilungen (centurien)	majoritäts-centurien (?)	
comitia centuriata. populus, exercitus (assidui, locupletes).	I	100000 — 20	volle arma und tela	80 + 18 ritter-centurien (40 sen. 40 iun.)	1 fabr. tignar.	99
	II	75000 — 15	ohne panzer	20 (10 sen. 10 iun.)	1 fabr. ferrar.	94
	III	50000 — 10	ohne panzer und beinschienen	20 (10 sen. 10 iun.)	1 cornicin.	
	IV	25200 — 5	ohne schild und schwert	20 (10 sen. 10 iun.)	1 tubicin.	
	V	12500 — $2^1/_2$ (11000)	mit schleuder	30 (15 sen. 15 iun.)	1 accensor. (?)	

sa.: 188 + 5 = 193

dazu die proletarii oder capite censi: 1 cent. (?).

[15] **stadt**: vollendung der von Tarquinius Priscus begonnenen bauten, der cloaca maxima, des Jupitertempels auf dem Capitolinus. — **land-schaft**: gewaltsame unterwerfung Latiums (Gabii, Ardea). — **staat**: die entstehung der tyrannis ist, da sie typische züge hat (vgl. die ähnlichen vorgänge in der geschichte des Pisistratus, der 30 tyrannen, der decemvirn), auf das genaueste zu disponieren. wir unterscheiden *a*) negative mittel: beseitigung der Servianischen verfassung, des senats, der volksversammlung; — *b*) positive mittel: leibwache, frohndienste, willkürliche gerichtsbarkeit zur niederhaltung der gegner durch acht und tod. einziehung der güter zur erwerbung der erforderlichen geldmittel. — was die **chronologie** anbetrifft, so wird man die schüler mit der einprägung der regierungsjahre jedes einzelnen königs verschonen und dieselbe nur für die zahlen 753 und 510 verlangen.

ständekampfes dargeboten wird. bei Cauer z. b. werden so entschieden oder relativ nebensächliche dinge, wie der zug des dictators Cincinnatus gegen die Aequer, oder der zug des Coriolan gegen Rom in fetter schrift als hauptsache hervorgehoben, hingegen so bedeutsame thatsachen wie die secessio in montem sacrum als etwas nebensächliches behandelt und die lex Canuleia gar nicht erwähnt; bei Peter hebt sich in der ganzen zusammenstellung nur der name des Brutus und Camillus aus dem übrigen ab, alles andere verläuft in grauer einförmigkeit. und doch bedarf der so hoch bedeutsame, dem schüler aber an sich schwer behältliche ständekampf der sorgfältigsten gliederung, wenn aus seiner betrachtung etwas von bildung des 'historischen sinnes' sich ergeben soll. auch musz er, in obersecunda wenigstens, für die betrachtung dieses zeitraumes zur hauptsache gemacht werden, welcher die begebenheiten der äuszern geschichte sich leicht unterordnen oder doch einreihen lassen.

Die gliederung nun ergibt sich aus dem zweck des kampfes, dem streben der plebejer das in der Servianischen verfassung erreichte scheinrecht in ein wirkliches zu verwandeln, und eine ausgleichung zwischen der rechtlichen bevorzugung der patrizier und der minderberechtigung der plebejer herbeizuführen; — sodann aber auch aus den mitteln der kampfführung, d. h. den waffen, welche sich die plebejer für die offensive, und die patrizier für die defensive zu erringen wissen. wir unterscheiden danach fünf stadien, welche jedesmal mit einer errungenschaft abschlieszen, aber zugleich einen ständekampf im engern sinne (494—366) und im weitern sinne (494—300). wir empfehlen im einzelnen folgende gliederung:

A. Der ständekampf im engern sinne.

494—366.

494 v. Chr. I stadium. ziel des kampfes: sicherung der materiellen lage der plebejer gegenüber dem socialen und politischen druck von seiten der patrizier.

secessio plebis in montem sacrum.

ergebnis: einsetzung der sacrosancta potestas des volkstribunats und der plebejischen ädilität. anerkennung der comitia tributa als politische versammlung, doch ohne gesetzgebende macht.

waffen für den kampf. gründung eines plebejischen staates im staat.[16]

---

[16] es sind bei der begründenden vorbesprechung des ereignisses zu unterscheiden notstände politischer art: verfassungsmäszige majorisierung der plebejer in den com. cent., und materieller art: ver-

zwischenstadium: lex Publilia Voleronis. wahl der plebejischen magistratus in den com. tributis (nicht mehr in den com. centuriatis). 471.
schärfung der waffen für den kampf.

462—449 II stadium. ziel des kampfes: sicherung eines rechtsschutzes gegenüber der richterlichen willkür von seiten der patrizischen consuln und beschränkung der consularischen macht.

lex (rogatio) Terentilia 462—452
und oligarchie des decemvirats 451—449.

ergebnis: die duodecim tabulae. schriftliche fixierung des bisher ungeschriebenen gewohnheitsrechts. befreiung der plebejer von der bevormundung durch die patrizier auf dem gebiete des bürgerlichen rechts.[17]

449 III stadium. ziel des kampfes: wiederherstellung, sicherung und erweiterung der im decemvirat vernichteten plebejischen freiheit.

leges Valeriae-Horatiae (2e secessio).

---

armung in folge der *a*) vorübergehenden etruskischen invasion und occupation unter Porsena, *b*) der dauernden sonstigen kriege, *c*) der vorenthaltung des ager publicus. folge dieser verarmung wird die verschuldung und folge der verschuldung bei dem unbeschränkten wucher und der härte des schuldrechts die steigende verarmung. — Die landschaft um den mons sacer am Anio (Teverone, dem kleinen Tiber) gleicht der römischen. dieselben verhältnisse hier im kleinen, wie dort im groszen. es sollte hier ein klein-Rom entstehen. — Systematische darlegung der entwickelung der tribunizischen macht: 1. ius auxiliandi oder intercedendi, (veto) zu gunsten *a*) der bedrängten einzelnen (asylrecht), *b*) der bedrängten ganzen plebejischen gemeinde (inhibitio delectus et tributum). — 2. ius agendi cum plebe; die comitia tributa unter vorsitz der tribuni plebis, d. h. organisation der plebejischen gemeinde unter führung der plebejischen consuln gegenüber dem patrizischen staat. aber das recht der com. tribut. ist erst ein scheinrecht, folglich das weitere ziel des kampfes auch hier, das scheinrecht in ein wirkliches zu verwandeln. die nächstfolgenden äuszern ereignisse, die geschichte des Coriolan, des Spurius Cassius, der oligarchie und des unterganges der Fabier sind in beziehung zu dem ständekampf zu setzen als versuche einer patrizischen reaction oder einer förderung der plebejischen interessen durch einzelne patrizische führer und gentes, welche dann von ihren patrizischen standesgenossen im stich gelassen werden.

[17] die typisch wiederkehrenden mittel des patrizischen widerstandes sind hier zu künftiger neuer verwertung systematisch zu ordnen: 1) veto eines gewonnenen tribunen; 2) gewaltsame störung der com. tributa; 3) dictatur; 4) aushebung und äuszerer krieg; 5) verräterische verbindung mit auswärtigen feinden (? Appius Herdonius); 6) obnuntiatio; 7) abschlagszahlungen und kleinere concessionen zur vermeidung der annahme des ganzen. — Die geschichte des Cincinnatus ist ganz nebensächlich zu behandeln.

ergebnis: ausstattung der comitia tributa mit gesetzgebender macht. anerkennung der plebiscita als gleichwertig mit den populiscitis.
zugleich neue waffen für den weitern kampf.[18]

444 IV stadium. ziel des kampfes: anteil der plebejer an der consularischen macht und dem ius honorum überhaupt, sowie an dem vorwerk desselben, dem ius connubii. beseitigung des patrizischen vorurteils von der alleinigen vollgültigkeit der patrizischen sacra in familie und im staat.

lex Canuleia.

ergebnis: 1) das connubium. anerkennung der plebejisch-patrizischen mischehe.
2) mittelbares anrecht auf das um die rein patrizische censur verkürzte consulat. bekleidung des auch den plebejern bereits zugänglichen militärtribunats mit consularischer gewalt (consular-tribunat). befreiung der plebejer von der bevormundung durch die patrizier auf dem gebiete des religiösen rechts.

neue waffen: *a*) der plebejer: die consulartribunen.
b) der patrizier: die censoren.[19]

---

[18] bei der darstellung des decemvirats ist das aus der entstehungsgeschichte der tyrannis des Tarqu. Sup. bekannte zu verwerten. der fortschritt in der geschlossenen organisation des plebejischen staates (tribunen und die mit gesetzgebender macht ausgestattete gemeinde) ist aufzuzeigen. er macht den kampf um das imperium consulare erst möglich, und führt in kürzester zeit einen neuen sieg (viertes stadium) herbei.

[19] hier kommt alles darauf an, den innern zusammenhang zwischen den scheinbar auseinanderliegenden punkten: streben der plebejer nach dem connubium und dem consulat deutlicher zu machen, als in den übungsbüchern meist geschieht. er liegt darin, dasz die plebejer von den patriziern als unfähig angesehen wurden, die sacra in der familie wie im staatsleben vollgültig zu verwalten. es handelt sich also bei beiden punkten im tiefsten grunde um das anrecht der plebejer auf die verwaltung des priesterlichen rechts, wie im zweiten stadium um das bürgerliche recht. — Für die bezeichnung tribuni militares consulari potestate ist mit Schwegler, Lange u. a. die andere: consulartribunen zu wählen und zu leichterem verständnis deutlich zu machen, dass das den plebejern bereits zugängliche militärtribunat (amt von legionscommandeuren) ausnahmsweise und vorübergehend mit consularischer gewalt ausgestattet, und somit den plebejern indirect anteil an der verkürzten consulargewalt gegeben werden konnte, wofern nemlich nach beschlusz des senats diese auszerordentliche form der höchsten gewalt statt der gewöhnlichen des consulats beliebt wurde, und wofern dann in den wahlen der com. cent. auch plebejische can-

376—366 V stadium. ziel des kampfes: das volle anrecht auf das consulat.

leges Liciniae Sextiae.

ergebnis: 1) linderung der durch die gallische invasion entstandenen materiellen notstände.
a) schuldenerleichterung.
b) aussicht auf anteil am ager publicus.
2) aufhebung des consulartribunats. gleichmäszige teilung des consulats unter patriziern und plebejern.

neue waffen: *a*) der plebejer: das consulat.
b) der patrizier: die praetur.[20]

---

didaten den sieg errangen. — Besonders wichtig ist sodann die darlegung der allmählichen entwicklung der censorischen befugnisse: 1) ursprünglich darbringung der suovetaurilia, welche nicht von ungeweihter plebejischer hand dargebracht werden sollten; 2) abhaltung des lustrum; 3) veranstaltung des census. aus der finanziellen seite dieser letzten function ergab sich 4) aufstellung des und aufsicht über den staatshanshalt; 5) übersicht über die mittel zur verwendung grosser öffentlicher unternehmungen, strassen, wasserleitungen, bauten usw. dazu kommt endlich als ergebnis ihrer sittenrichterlichen thätigkeit bei abhaltung des census und ihrer kenntnis von dem bestande der nach stellung und wandel tüchtigsten persönlichkeiten 6) das regimen morum und 7) die lectio senatus. — es ist eine ganz zweckmässige aufgabe, die unsystematische zusammenstellung bei Cic. de legibus III 3, 7 durch die schüler selbst in ein geordnetes system bringen zu lassen.

[20] den übergang zur schilderung der notstände, welche die Licinisch-Sextische gesetzgebung hervorrufen, macht eine darstellung des Vejentischen krieges und der gallischen invasion. innerer zusammenhang beider; sturz der etruskischen macht, welche wie eine vormauer und ein bollwerk Rom bisher vor der gallischen sturmflut geschützt hatte. die parallele zwischen den zuständen nach der etruskischen invasion unter Porsena und denjenigen nach der gallischen unter Brennus ist unter benutzung der früher eingehaltenen disposition zu verwerten. zum schlusz der behandlung dieses stadiums zusammenfassende und vergleichende rückblicke auf den gang und die ergebnisse des ganzen ständekampfes: stadium I—III defensive der plebejer (befreiung von materiellem und politischem druck). stadium IV und V offensive der plebejer (verlangen nach anteil am ager publicus und am imperium). zusammenfassung des gesamtresultats: erhebung des plebejischen standes zu einem gleichberechtigten factor in familie, im staat und auch im regiment; aber gleichzeitig und in folge der inneren kämpfe schwächung der monarchischen gewalt (um die censorischen und prätorischen befugnisse) und zurückführung derselben auf die militärischen functionen eines imperators und diejenigen eines vertreters des staates nach innen und auszen. dafür stärkung des demokratischen factors in der volksvertretung. da diese aber selbst wiederum eine dreifach gespaltene ist (com. curiata, centuriata, tributa), so bildet nur der senat den kitt und halt des staatsorganismus, welcher

B. **Der ständekampf im weitern sinne.**

494—300.

ziel des kampfes: 1) gewinnung der noch übrigen rein patrizischen ämter.
2) unabhängigkeit der com. tributa von der oberhoheit der patrizischen com. curiata.
3) demokratische umgestaltung der com. centuriata.

339 I stadium. **leges Publiliae Philonis.**
aufhebung des vorrechts der com. curiata, die plebiscita und populiscita zu bestätigen, oder zu verwerfen. (die com. curiata seitdem politisch bedeutungslos.)

300 II stadium. **lex Ogulnia.**
anrecht der plebejer auch auf das pontificat, wie schon vorher auf die curulische ädilität (366), die dictatur (356), die censur (351. 339), die praetur (337).

Anhang.

ca. 241. **letzte** (demokratische) **reform der com. centuriata.**
beseitigung der patrizischen majorität innerhalb der com. centuriata durch aufhebung des unterschiedes in der centurienzahl. jede der 5 classen erhält 70 centurien (gebildet aus den seniores und iuniores innerhalb jeder der 35 tribus[21]).

(fortsetzung folgt.)

Halle. O. Frick.

---

von demselben zeitpunkt an sich aufzulösen beginnen wird, wo man anfängt die autorität dieses centralen bollwerks zu untergraben. vor- und ausblick in die weitere entwicklung.

[21] diese fortsetzung des ständekampfes darf nicht ganz übergangen werden, weil sie erst den abschlusz der demokratischen entwicklung bezeichnet; aber sie ist nur den hauptpunkten nach kurz mitzuteilen ohne eingehen auf die hier vorhandenen zahlreichen hypothesen. deshalb bleibt auch die behandlung der reform des Fabius Rullianus (304) am besten ganz fort. in dem übrigen hat man einer bestimmten auffassung einfach zu folgen, wie hier derjenigen Peters. hauptergebnis musz die einsicht in die entwicklung der comitia bilden, wie die ehemals einzige und souveräne adelsversammlung der com. curiata zu einer bedeutungslosen null wird, die einst bedeutungslosen com. tributa hingegen zu einer versammlung der souveränen demokratie, und wie auch die com. centuriata in die demokratische bewegung hineingezogen werden. resultat ist die vollendung der demokratie mit der tendenz zur ochlokratie und ein verhängnisvoller dualismus in der volksvertretung, welcher die staatseinheit bedroht und nur so lange einigermaszen unschädlich gemacht wird, als die autorität

71.

KURZGEFASZTE LATEINISCHE SYNONYMIK NEBST EINEM ANTIBARBARUS. FÜR DEN SCHULGEBRAUCH BEARBEITET VON DR. KARL MEISSNER. Leipzig, B. G. Teubner. IV u. 49 s. gr. 8.

Herr professor Meissner hat seiner bewährten und jetzt schon in vierter auflage erscheinenden lateinischen phraseologie ein büchlein folgen lassen, das trotz seines geringen umfanges, oder vielleicht gerade wegen desselben ein äuszerst nützliches hilfsbuch für den lateinischen unterricht zu werden verspricht.

Die erste hälfte desselben (21 seiten) enthält eine kurzgefaszte synonymik, in der unter 200 nummern die für die schule wichtigsten synonyma behandelt werden. während ein hauptvorzug der phraseologie des hrn. verfassers darin besteht, dasz er stets von der lateinischen phrase ausgeht, schlieszt sich hier die zusammenstellung der lateinischen synonyma an die ihnen gemeinsame und den schüler zur verwechslung desselben verleitende deutsche übersetzung an. zur verdeutlichung der verschiedenen, durch die synonyma bezeichneten vorstellungen dienen besonders vier mittel. zunächst wird, wo dies für die erkenntnis der wortbedeutung ersprieszlich ist, hinter dem lateinischen wort kurz seine ableitung angegeben, z. b. disserere (dis-serere eig. auseinander fügen), disputare (dis-putare eig. auseinander rechnen), reperio (re-perio eig. wieder schaffen)

---

des senats über den vertretungen besteht. da aber aufmerksame und wiszbegierige schüler von selbst fragen werden, welcher unterschied nun schlieszlich zwischen beiden vertretungen des volkes noch vorhanden gewesen sei, so wird derselbe zum schlusz übersichtlich und systematisch etwa in folgender weise aufgezeigt werden müssen:

übersicht.

I. comitia centuriata.	II. comitia tributa.
1. zusammensetzung aus patriciern und plebejern.	1. zusammensetzung aus plebejern und (seit 449) auch aus patriziern.
2. zusammensetzung nach dem census.	2. zusammensetzung nach den tribus und der kopfzahl ohne rücksicht auf den census.
3. abstimmung nach classen und centurien, unterscheidung der seniores und iuniores.	3. abstimmung nach tribus ohne scheidung nach seniores und iuniores.
4. förmliche auspicien und leichtere obnuntiatio.	4. geringere auspicien, seltenere obnuntiato.
5. vorsitz und leitung durch die consuln, prätoren, dictatoren.	5. vorsitz und leitung durch die tribunen.
6. wahl der consuln, prätoren, censoren.	6. wahl der tribunen, ädilen, quästoren.
7. jurisdiction bei schwereren verbrechen; potestas vitae necisque (provocatio).	7. jurisdiction bei vergehen gegen die tribunen und ädilen und bei leichteren verbrechen.
8. entscheidung über krieg und frieden.	8. (entscheidung über krieg und frieden in auszerordentlichen fällen.)
9. (gesetzgebung.)	9. gesetzgebung.

durch suchen finden, invenio (in-venio eig. auf etwas kommen) zufällig finden, prosper (pro-spero gemäsz der hoffnung) erwünscht, sollers (sollus = totus und ars, gegensatz iners) kunstfertig, arbiter (von ar = ad und dem vorclassischen bitere [oder betere, baetere vgl. βαίνω] schreiten, gehen, eig. der hinzugeht, um etwas zu sehen oder zu hören) 1) augen- und ohrenzeuge, remotis arbitris unter vier augen, 2) schiedsrichter (der hinzugeht, um etwas zu untersuchen).

Hieran schlieszt sich zweitens eine deutsche begriffsbestimmung der lateinischen wörter, bei welcher angegeben wird, welchen teil von dem umfang der durch die gemeinsame deutsche übersetzung bezeichneten weiteren vorstellung die einzelnen lateinischen synonyma bezeichnen, z. b. beweis. argumentum der auf thatsachen, ratio der auf inneren vernunftgründen beruhende beweis. sicher. tutus (tueor) vor gefahren, securus (se-cura) sorglos, certus (cerno eig. entschieden) zuverlässig.

Vielfach wird die mit dem lateinischen worte verbundene vorstellung noch näher durch die angabe ihres gegenteils bestimmt. z. b. ultimus gegens. proximus, extremus gegens. medius, postremus gegens. primus; novus gegens. antiquus, recens gegens. vetus.

Endlich sind meistens zur erläuterung noch einige recht bezeichnende verbindungen mit anderen lateinischen wörtern hinzugefügt, z. b. verschieden: diversus (dis-vertere eig. auseinander gewandt) entgegengesetzt, diversi abierunt sie giengen in verschiedener richtung fort; varius manigfaltig, bunt, flores, colores.

Alle bemerkungen sind so klar ausgedrückt und so kurz gefaszt, dasz sie der schüler wird leicht verstehen und behalten können.

Von den 200 nummern der synonymik sind durch äuszere bezeichnung 20 für quarta, 40 für tertia und je 70 für secunda und prima zur einübung bestimmt. auch mit dieser verteilung wird man wohl einverstanden sein können, denn es ist ganz dem standpunkt der schüler entsprechend, wenn z. b. unter den ersten nummern die unterscheidung von obsidere und oppugnare der quarta, von aetas, senectus der tertia, von incipere, inchoare, ordiri, coepisse der secunda, von initium, principium, exordium der prima zugewiesen ist.

Der zweite teil des buches enthält unter dem titel antibarbarus eine etwa 500 nummern umfassende zusammenstellung von warnungen vor germanismen unter angabe der betreffenden richtigen lateinischen ausdrücke, z. b. aber, könnte jemand einwenden, sagen, entweder blosz at oder dicet aliquis, quispiam, dixerit quis u. ähnl., aber nicht at dicet quispiam.

Wer nur einige jahre lateinische aufsätze corrigiert hat, wird finden, dasz er das hier gerügte schon sehr oft verbessert hat und es sofort empfinden, dasz eine solche zusammenstellung in der hand der schüler, auf die er bei der correctur und durchnahme der arbeiten sowie bei der lectüre verweisen könnte, das einprägen des richtigen sehr erleichtern würde. die fassung der einzelnen bemerkungen, welche nach den deutschen wörtern, die zu dem germanismus anlasz

geben können, geordnet sind, ist auch hier eine so klare und verständliche, dasz sie jeder schüler der oberen classen auch ohne hilfe des lehrers richtig auffassen wird.

Das urteil darüber, was in die synonymik und den antibarbarus aufgenommen werden sollte, kann, da keine vollständigkeit erstrebt wird, natürlich nur ein subjectives sein. jeder lehrer wird je nach dem, was er gerade mit seinen schülern treibt, dies oder jenes vermissen und anderes für entbehrlich halten, im ganzen hat der verf. auch wohl hier ebenso wie in seiner phraseologie das wichtigste gegeben. zur vervollständigung nach der erfahrung seiner fachgenossen ist er laut der vorrede gern bereit. etwas zu engherzig scheint es zu sein, wenn das wohl bei Livius aber nicht bei Cicero sich findende serva statt ancilla zu den barbarismen gezählt wird. doch darüber kann man verschiedener meinung sein; entschieden nicht zu billigen ist es aber, wenn ausdrücke als unclassisch verworfen werden, die selbst die autorität Ciceros für sich haben. es ist von mir in dieser beziehung folgendes bemerkt worden: blühen. die wissenschaften, künste blühen = litterae, artes vigent, nicht florent, das nur von personen gebraucht wird. Cicero sagt pro Sestio § 110 cum adulescentia florere potuisset, § 131 accessus florebat; die in ihrem positiven teile richtige bemerkung musz in ihrem negativen wenigstens anders gefaszt werden, um richtig zu sein. im übertragenen sinne bedeutet vigere 'in voller kraft stehen', 'grosze bedeutung haben', florere dagegen 'in ansehen stehen', 'grosze anerkennung finden', beide werden sowohl bei personen als auch bei sachen gebraucht.

'Denn in der argumentierenden frage enim nur nach vorgesetztem quid?, also quid enim? — num, ne, non, nicht num enim oder non enim'. wegen Cic. de off. I 112 num enim alia in causa M. Cato fuit? müste es wenigstens heiszen: 'seltener num enim'.

Dasz desertus (s. 18) nicht blosz adjectivum = öde ist, beweisen stellen wie Cic. de nat. deor. I § 11 desertarum relictarumque rerum patrocinium suscipere, und Phil. XI 22, p. Cluent. § 170.

'Kenntnisse scientia im singularis (nicht scientiae)' s. 43. es ist klar, dasz da, wo die objecte des wissens mehrere, getrennt gedachte sind, nach lateinischem sprachgebrauch die kenntnisse sehr wohl durch scientiae bezeichnet werden können, und so steht bei Cicero Cat. Mai. § 78 tot artes, tantae scientiae, also ist der obige zusatz 'nicht scientiae' wohl zu ändern.

Dasz sin oder sin autem (s. 47) nur nach si steht, ist unrichtig. sin steht, ohne dasz si vorauf geht oder (E.-Seiffert lat. gramm. § 273) davor zu ergänzen ist, wenn einem fall, der zwar oft, aber durchaus nicht immer in der form eines hypothetischen satzes ausgesprochen ist, ein anderer entgegengestellt wird (vgl. Cic. Lael. ed. Seyffert-Müller s. 245 und Dräger hist. synt. II s. 244.

Weitere zusätze zu den gegebenen bemerkungen scheinen an folgenden stellen notwendig oder wenigstens sehr wünschenswert zu sein: s. 2 unter 'beide' fehlt, dasz das deutsche 'beide' beim be-

stimmten nomen oder beim pronomen im lateinischen duo heiszt, wenn nur die zweiheit bezeichnet werden soll ohne die zusammenfassung, welche ambo, und die sonderung, welche uterque andeutet, z. b. cum duobus Rosciis mit den beiden Roscius, nobis duobus uns beiden. s. 8 bei 'gebrauchen' muste erwähnt werden, dasz man neben adhibere ad aliquid auch uti ad aliquid sagen kann, weil der schüler dies sonst für unlateinisch halten wird. s. 9 bei 'gewalt' musz es etwa heiszen: macht, von anderen übertragene (vgl. potestatem facere alicui jemandem die möglichkeit gewähren), daher besonders amtliche, potestas. s. 9 bei 'glauben' fehlt arbitror. s. 10 unter 'jemand' lernt der schüler nicht aliquis von dem unerwähnt gebliebenen quisquam unterscheiden, es müste etwa heiszen: 'aliquis jemand von irgend einer beschaffenheit, quisquam (ullus) irgend ein existierender', woraus sich dann leicht ableiten läszt, weshalb quisquam (ullus) besonders in negativen sätzen steht. der schüler begreift es sehr wohl, dasz man in negativen sätzen sich in der regel damit begnügen wird, die existenz einer person oder sache zu verneinen und kein interesse daran haben kann an etwaige qualitäten des nicht vorhandenen zu denken. wenn etwas sine ullo periculo geschieht, ist es gleichgültig, ob die nicht vorhandene gefahr eine kleine oder grosze, erwartete oder unerwartete oder dgl. war; wenn dagegen Hannibal bei Livius 21, 5 fürchtet, ne se quoque casus aliquis opprimeret, so denkt jeder, der aliquis versteht, an die manigfaltigen, verschiedenartigen unfälle, denen jemand im kriege erliegen kann. s. 12 unter 'müssen' sind die schüler noch darauf hinzuweisen, dasz necesse est neben der inneren naturnotwendigkeit die logische notwendigkeit bezeichnet. s. 27 bei 'disputieren' müste es heiszen: 'nicht pro und contra, wohl aber contra omnia dicere et pro omnibus, pro reo et contra reum dicere'. s. 30 bei 'folgen' müste bei sequitur, wie es bei efficitur geschieht, neben ut der acc. c. inf. angegeben werden. s. 43 bei 'unterlassen' fehlt neben facere non possum quin das so häufige non possum non. s. 45 bei 'verwenden' musz neben conferre ad auch in aliquid erwähnt werden. s. 46 bei 'während' musz darauf hingewiesen werden, dasz bei innerlich nicht zusammenhängenden aussagen, bei denen der gedanke des deutschen hauptsatzes nicht als gegenteil zu der nach dem satz mit 'während' als ursache erwarteten wirkung gedacht werden kann, im lateinischen nicht das cum adversativum gebraucht wird, sondern die beiden aussagen mit autem zu coordinieren sind. s. 48 bei 'zählen' usw. müste zu den worten: nicht referre in numerum hinzugefügt werden '= versetzen unter', denn sonst wird ein schüler die phrase referre in numerum für falsch halten.

Als druckfehler ist auf s. 34 unter 'Italien' Italia cisalpina statt Gallia cisalpina stehen geblieben.

Sollte dies büchlein an einem gymnasium eingeführt werden, so dürfte es zweifelhaft sein, ob dasselbe schon in quarta oder auch

nur in tertia den schülern in die hand zu geben sei. empfehlenswerter scheint es zu sein, wenn die schüler hier das in dem buche für diese classen bestimmte nur aus dem munde des lehrers lernen und erst in secunda und prima aus dem buche repetieren. wird es in den oberen classen eingeführt, so wird es das jetzige ziel des lateinischen unterrichts sicher leichter erreichen helfen.

Sobald freilich die gymnasiasten aufhören werden lateinisch zu schreiben, wird ein groszer teil des in dem antibarbarus gelehrten für sie überflüssig werden. viele der dort zusammengestellten beobachtungen sind zwar der art, dasz sie, nachdem sie einmal gemacht worden sind, kein lehrer des lateinischen wird bei der correctur der lateinischen arbeiten unbeachtet lassen mögen, haben aber doch für das verständnis der lateinischen sprache und für die lectüre der schriftsteller keine bedeutung. denn wenn ein schüler z. b. (s. 43) gelernt hat, dasz man im lateinischen nicht gesagt hat sibi populum subigere, so gewinnt er dadurch weder für das verständnis des wortes subigere irgend etwas, noch erleichtert es ihm das verständnis des dafür in den schriftstellern sich findenden in potestatem suam redigere; und derartige beispiele lassen sich viele anführen.

Gerade wenn man anerkennen musz, dasz der zweite teil dieses mit umsicht, sachkenntnis und praktischem sinn gearbeiteten büchleins ein brauchbares hilfsmittel ist zur erreichung des jetzigen zieles unseres lateinischen unterrichtes, kann man sich versucht fühlen um so mehr zu wünschen, jenes ziel möchte etwas anders gesteckt werden, so dasz ein solches hilfsmittel nicht mehr nützlich und nötig erscheinen kann.

Putbus. Spreer.

72.

SYNTAX DER LATEINISCHEN SPRACHE DARGESTELLT ALS LEHRE VON DEN SATZTEILEN UND DEM SATZE FÜR REALSCHULEN UND DIE MITTLEREN CLASSEN DER GYMNASIEN VON OTTO JOSUPEIT, OBERLEHRER. Berlin, R. Gärtner (H. Heyfelder). 1882. 24 s.

Dasz es eine unerläszliche denkübung ist, jede syntaktische erscheinung auf den einfachen satz und dessen erweiterungsbedürfnis zurückzuführen, wird gerade für den unterricht im lateinischen am wenigsten bestritten werden können, wo der zug zur logischen notwendigkeit auf schritt und tritt empfunden wird. dennoch unterlassen es unsere schulgrammatiken gewöhnlich, schon in der anordnung, besonders aber wenn sie ins detail gehen, diese metamorphose des satzgebildes zum sichern und deutlichen bewustsein zu bringen. der verf. der vorliegenden kleinen schrift hat daher nichts überflüssiges gethan, indem er in sehr gedrungener fassung die hauptregeln der syntax nach dem schema der satzteile und des satzes behandelte. im einzelnen haben wir folgende bemerkungen zu machen.

im inhaltsverzeichnis fehlen die adverbialen bestimmungen der zeit. § 10 ist die angabe der construction von recordari ungenügend. die construction rogare ab aliquo aliquam rem ist falsch. § 23 stehen regel und beispiel im widerspruch. § 41 ist die construction von similis unvollständig angegeben, ebenso fehlt wesentliches bei der bestimmung des gen. qual. alienus vermiszt man ganz. § 45 fehlt meum est; auch ist der dort angegebene unterschied zwischen dem gen. und dat. bei esse anfechtbar; man vgl. A. Haacke aufgaben zum übers. ins lat. IV 15, 4. § 54 wäre ausdrücklich zu bemerken, dasz der inf. als subj. das präd. im acc., als obj. im nom. hat. die construction von permittere und concedere ist unzureichend angegeben; es fehlt auch die doppelte construction von persuadere. § 63 ist sehr lückenhaft, dagegen § 64 sehr gut placiert, ebenso § 74 die bemerkung über tot talis tantus und § 77 sehr präcis gefaszt. für quamquam und quamvis als concessive cenjunctionen ist § 72 nicht der ort. § 80 ist 'dann' unverständlich.

MESERITZ. ARTHUR JUNG.

73.

ZUM GEDÄCHTNIS AN DR. HUGO ILBERG.*

Friedrich Theodor Hugo Ilberg ist als sohn eines kreisrichters am 24n juli 1828 in Hohenmölsen, einem kleinen thüringischen ackerstädtchen bei Weiszenfels, geboren und hat dort auch die ersten jahre seines lebens verbracht. seine heimat ist nicht eben durch reize der natur ausgezeichnet, gleichwohl aber spielte sie in seinen jugenderinnerungen eine grosze rolle und gab seiner neigung zum fabulieren, die er von der mutter geerbt hatte, reichen stoff. noch häufiger aber erzählte er von Pforta, wo er, im elterlichen hause vorgebildet, zu ostern 1843 als alumnus eintrat. der Horazianer Kirchner, der mathematiker Jacobi, der litterarhistoriker Koberstein, der Platoniker Steinhart waren seine lehrer und sind von ihm nie anders als mit aufrichtiger anerkennung und pietät genannt worden. denn so gern er auch Pförtner erinnerungen, so oft er mit alten Portensern zusammen kam, austauschte, die lichtseiten jener männer traten in ihnen fast ausschlieszlich hervor und die schwächen nur in der liebenswürdigsten gestalt. wie dies vielfach bei tüchtigen fürstenschülern beobachtet wird, so hatte auch sein charakter und seine wissenschaftliche neigung bereits auf der schule ihr eigenartiges gepräge angenommen. fest und sicher gieng er daher seinen weg durch die universität, nachdem er als primus omnium ostern 1849 die alma mater verlassen hatte. zuerst studierte er in dem benach-

* teile einer rede, welche am tage nach seinem tode in einer feier der landesschule St. Afra in Meiszen zum gedächtnis ihres frühern rectors gehalten worden ist, mit einigen zusätzen.



barten Halle anderthalb jahre theologie und philologie; als aber die neigung für das letztere studium in ihm die oberhand gewann, zog es ihn unwiderstehlich nach Bonn, wo damals Friedrich Ritschl auf der höhe seines wirkens stand. die frische und unmittelbarkeit seiner lehrweise, welche auf dem katheder immer die volle persönlichkeit einsetzte, muste gerade auf Ilberg einen besondern einflusz ausüben, und ihn empfahl wieder die sichere beherschung der römischen dichter und die gewandtheit in der lateinischen versification, welche ihm Pforta mitgegeben hatte, neben der tüchtigkeit seines charakters und seiner reichen beanlagung dem lehrer, der ihn bald in sein philologisches seminar und dann auch in den engeren kreis seiner umgebung aufnahm und gern an ihn jüngere studenten wies, um sie in die vorhalle der philologie einzuführen. höchst ehrenvoll gestaltete sich daher für ihn der abschlusz seiner studentenzeit. mit allem feuer jugendlicher begeisterung hatte er sich auf die bearbeitung einer von der philosophischen facultät auf Ritschls veranlassung im herbst 1851 gestellten preisaufgabe über Ennius geworfen, 'ut praemissa de poetae vita, arte et scriptis disputatione eius annalium fragmenta emendentur, disponantur, inlustrentur', mit ihm zwei freunde, Theodor Hug und Johannes Vahlen; bald aber glaubte er, der sich in seiner gründlichkeit selten genug thun konnte, allein nicht würdig die aufgabe lösen zu können und so verband er sich mit Hug, brachte sich aber dadurch um den preis, der Vahlen zugesprochen wurde ut qui 'unus coniunctam duorum operam aequaverit' (s. d. praefatio zu Vahlens Ennius s. VII). die resultate seiner tüchtigen, kürzlich wieder sogar von Lucian Müller in seinem werke über Q. Ennius anerkannten arbeit hat er teils in uneigennütziger und selbstloser weise Vahlen für seine sammlung der fragmente dieses dichters überlassen, teils selbst in seiner dissertation (Q. Ennii annalium libri primi fragmenta emendata disposita illustrata, Bonnae 1852) veröffentlicht, damit aber seinen Ennius noch nicht aufgegeben; vielmehr hat er ihn von anfang bis zu ende stets im gedächtnis mit sich geführt und noch eine reihe vorzüglicher emendationen in einem Stettiner programm (exercitationes criticae, 1855) veröffentlicht; auch seine commentatiuncula für die symbola Ritscheliana (Ciceronianum non Ennianum) ist aus diesen studien hervorgegangen. die fachgenossen erwarteten von dem jungen gelehrten, den Ritschl in einem zeugnis als einen der vorzüglichsten jungen philologen bezeichnet hat, die sich überhaupt unter seinen augen und zum teil seiner leitung ausgebildet haben, eine ausgabe des Plautus, in welcher die resultate des specialstudiums über ihn dem groszen kreise der philologen und der schule zugänglich gemacht werden würde. mehrere jahre hat sein name auf den grauen umschlägen der Weidmannschen sammlung gestanden; endlich aber hat er schweren herzens sich entschlieszen müssen, die ausgabe anderen händen zu überlassen. er war unterdes an die spitze eines gymnasiums berufen, und wie er gern jede gedankenreihe bis zu ende

durchdachte und sich nicht leicht aus ihr herausbringen liesz, von jeder störung zu ihr unbeirrt zurückkehrte, so scheute er auch jede teilung der eignen thätigkeit und beschränkte sich auf eine sphäre, um, wie dies Plato seinen landsleuten nachrühmt, in ihr mit voller seele und aller energie zu wirken.

Es ist keine umfangreichere wissenschaftliche arbeit von ihm mehr erschienen, aber darum hat er nie aufgehört mit der wissenschaft in fühlung zu bleiben, die alten zu lesen und wiederzulesen und sie nicht allein in sein gedächtnis aufzunehmen, das über eine staunenswerte fülle s. g. loci classici verfügte, sondern auch durch ihre lebensweisheit das eigne gemüt zu veredeln und die forschungen anderer, in erster linie seiner ehemaligen schüler und freunde, mit reger teilnahme zu begleiten. zeugnis davon legen auszer den reden, mit welchen er seine abiturienten zu entlassen pflegte, die vorträge ab, welche die verschiedenartigsten gebiete der wissenschaft berührten und bei voller und sicherer beherschung des gesamten materials durch kunstvolle und übersichtliche gruppierung und durch eine gewählte und formvollendete sprache dem kritischen urteile des fachmannes ebenso genügten wie sie das grosze publikum anzogen und fesselten. sein Ennius bildete den ausgangspunkt zu einem vortrag: 'die Euhemerus und Epicharmus betitelten schriften des Q. E. und ihre stellung in der geschichte der römischen theologie'; dann wurde die Germania des Tacitus und Armin der Cherusker und die schlacht im Teutoburger wald behandelt, Pompeji, Eros und Psyche; einen weitern raum umspannten 'der magnet bei den völkern des classischen altertums', 'die bedeutung des schwans in sage und dichtung' (auch gedruckt zum goldenen hochzeitsfest des geh. r. Döhner in Zwickau, 1864), 'das rätsel und seine verbreitung im volksleben und in der litteratur', 'zur geschichte des volksmärchens'. nicht minder aber als den inhalt des altertums hatte er sich die form zu eigen gemacht. er schrieb und sprach ein latein so leicht, so echt und so individuell, dasz es in der gegenwart einzig dasteht und seine holländischen vorbilder, Hemsterhuys und Ruhnken, gewis erreicht. man vergleiche seine einleitung zu der ausgabe von 'Christiani Daumii, gymnasii Zwiccaviensis olim gubernatoris longe meritissimi «de rectoris officio scholastico» oratio aditialis' (Zwickau 1859 in der festschrift zur einweihung des neuen gymnasialgebäudes) und seine eigne oratio in suscipiendo rectoris scholae regiae Afranae munere habita (im programm der Meiszener fürstenschule 1871 s. 14—21). eine gleiche kunst besasz er in der lateinischen dichtung. wie ihm in reicher fülle deutsche verse zuströmten, so hat er bei festlichen gelegenheiten gern seine gedanken in lateinische verse gekleidet, bald Horazianische knappheit und prägnanz glücklich nachahmend, bald sich in launigem scherz freier gehen lassend. wie trefflich ist ihm das gedicht gelungen, welches er im namen der sächsischen gymnasien principibus optimis Ioanni Saxoniae regi et Amaliae Saxoniae reginae zu ihrem goldenen ehejubiläum darbrachte:

Fertur canoro Memnonium sono
surgente Phoebi sidere percitum
saxum salutavisse matrem
Niliacis in agris Eoam.
splendore raro nunc oritur polo
tua alma celso, quam prece qui pia
non consalutet, duriora
corda gerat lapide atque saxo. usw.

Unterdes hatte Ilberg, nachdem er am 12n november 1852 in Bonn das staatsexamen ruhmvoll bestanden, sein probejahr in Berlin bei Ferdinand Ranke zu anfang des folgenden jahres angetreten, war aber schon zu ostern als ständiger lehrer an das Marienstiftgymnasium in Stettin berufen worden; hier hat er zuerst nur in den unteren classen unterrichtet, bald aber wurde er als vertreter des erkrankten ordinarius der unterprima mit dem lateinischen unterricht in dieser classe betraut und erhielt zu ostern 1858 eine höchst ehrenvolle stellung an dem kloster in Magdeburg, wo er zugleich die theologischen kandidaten in den philologischen wissenschaften zu unterweisen hatte; nach drei jahren siedelte er als erster professor an das gymnasium in Weimar über, nach einem weitern, zu ostern 1862, nach Zwickau, um das directorat des dortigen gymnasiums zu übernehmen, ostern 1871 als rector der fürsten- und landesschule nach Meiszen, drei jahre darauf als rector des neuen königlichen gymnasiums nach Dresden. in dieser stellung ist er bis zu seinem tode verblieben, seit michaelis 1879 mit mancherlei erleichterung in diesem amte, als ihm das vertrauen seines ministers, von Gerber, das decernat über die gymnasien in dem cultusministerium übertrug.

Bald also war auch im lehramte seine tüchtigkeit anerkannt worden; und er verdiente diese auszeichnung, denn er war ein wahrer lehrer. die frage, mit der sich die meisten anderen abmühen, wie sich der einzelne gegenüber erziehung und unterricht zu verhalten habe, ob er mehr erziehen oder mehr unterrichten oder wohl beides scharf von einander trennen müsse, sie existierte für ihn nicht, weil ihm das eine unlösbar mit dem andern verbunden war und er beides nur gemeinsam üben konnte; spielend und ohne sich der schwierigkeit klar bewust zu werden, mit natürlichem sicheren takt fand er daher vielfach den ausweg aus verwickelten lagen und traf bei der behandlung disciplineller fälle stets das richtige. eingegeben aber war ihm dies lehr- und erziehungsgeschick durch die liebe, mit welcher er alle seine schüler umfaszte. er konnte mit dem tiefen basz seiner stimme verstocktheit und böswilligkeit schrecken und einschüchtern; aber nur selten wurde dies notwendig; im allgemeinen gewann ihm sein ganzes wesen bald den gehorsam seiner schüler und lenkte sie unwillkürlich nach seinem gefallen. das von ihm gern und noch in den letzten tagen seiner krankheit gebrauchte schöne wort der Antigone οὔτοι συνέχθειν ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφυν war der echte ausdruck seiner innersten empfindung. er hat daher nie über die last des unterrichtens geklagt, er ist im gegenteil immer mit

einem gewissen enthusiasmus in die classe gegangen und hat das glück des verkehrs mit der jugend stets empfunden und dankbar anerkannt. lebhaft wie er war, hielt er sich dabei nicht ängstlich an das vorgesteckte pensum und teilte gern von dem mit, was ihn selbst eben beschäftigte. jeder schüler verspürte in seinen stunden etwas von dem in ihm lebenden wissenschaftlichen geiste (ich spreche auch hier aus eigner erfahrung) und fühlte sich durch ihn ergriffen und gehoben.

Mit dieser gabe des lehrens aber verband er auch eine grosze kunst des dirigierens und organisierens. sein kluger, für das einfache und natürliche offener sinn fand sich überall leicht und schnell zurecht, traf, oft mit überraschender sicherheit, den richtigen weg und wuste auch seine collegen davon zu überzeugen, dasz er zum ziele führe, indem er dabei principielle entscheidung vermied und die von fall zu fall liebte, auf das sorgfältigste jede einzelne vorher sich überlegend. in Zwickau ist besonders auf seinen betrieb ein neues würdiges gymnasialgebäude entstanden, in Meiszen hat er wesentlich bei den vorbereitungen zu einem solchen geholfen und eine ganz neue, mehr den verhältnissen der zeit rechnung tragende innere ordnung geschaffen; das königliche gymnasium in Dresden verdankt ihm seine gesamte organisation.

Kaum aber kann einem menschen durch einzelaufzählung seiner eigenschaften leichter unrecht geschehen als unserm Ilberg, bei dem es vorzugsweise gilt alles in allem zu nehmen. denn er war eine volle und harmonische natur, die sich jederzeit ganz gab und daher so auch beurteilt sein will. alle seine eigenschaften giengen stetig in einander über und durchdrangen einander, und wie er als lehrer erziehung und unterricht stets verknüpfte, so trennte er auch das amtliche und private leben nicht; das eine hob und stützte das andere; in dieser innigen verbindung liegen die wurzeln seiner kraft.

Was ihn daher zu einem tüchtigen gelehrten, lehrer und beamten machte, dasselbe zeichnet auch sein privatleben aus. zunächst entsprang seinem für alles gute, edle, schöne geöffneten und empfänglichen geiste eine wahre, auf fester überzeugung beruhende frömmigkeit, auch wieder so, dasz sie seinem wesen eine ihm unzertrennlich anhaftende grundstimmung verlieh, nie auffallend hervortrat. als mitglied der generalsynode hat er auf der rechten seite seinen platz genommen; versöhnlich hat er aber auch hier, namentlich in den fractionssitzungen zur milde und mäszigung geredet und sich als feind alles extremen gezeigt. zugleich besasz er eine aufrichtige liebe für unser groszes deutsches und für unser engeres sächsisches heimatland und hat besonders an unserm könig mit einer rührenden hingabe und verehrung gehangen. die nachricht von der gefahr, in welcher derselbe in Mühlau geschwebt, hat den kranken so tief erschüttert, dasz seine umgebung das schlimmste für ihn befürchtete; von der sofort gefaszten absicht, in einem briefe sr. majestät die freude über die glückliche errettung auszusprechen, konnte er nicht abgebracht

werden. dieselbe natürlichkeit des empfindens sprach sich auch im übrigen verkehr aus und liesz ihn überall, mit wem er auch zusammenkommen mochte, den richtigen ton treffen, ohne dasz er sich je etwas vergab. wahrhaft kennen gelernt hat ihn jedoch nur derjenige, der seine freude am helfen erfahren; denn herzlich teilte er mit, rat und that, und machte jedem dadurch das nehmen leicht. wenn er daher auch oft den wohnort gewechselt hat, denn viele städte hat der vielgewanderte und kluge gesehen und vieler menschen sinn hat er kennen gelernt, stets doch hat er es verstanden mit seiner umgebung ein inniges einvernehmen herzustellen, mit seltener kunst in den amtlichen beziehungen das interesse für die person mit der rücksicht auf die sache vereinend und mit offenem vertrauen und wohlwollen seinen lehrern entgegenkommend. lang ist daher die reihe solcher, welche aus schülern oder ihm unterstellten collegen von ihm unter die freunde aufgenommen worden sind, und war dies einmal geschehen, so konnte jeder nicht nur auf einen platz in seinem reichen gedächtnis, sondern auch in seinem herzen mit sicherheit rechnen. wenig menschen haben so viel freunde besessen wie er und so wenig feinde.

Inmitten dieses weiten freundeskreises stand die familie. Ilberg besasz einen warmen familiensinn, den er zuerst in seiner dankbarkeit und verehrung der eltern kund gab; lange jahre hat er das glück ihres besitzes genossen, bis ihnen, nachdem sie die goldene hochzeit gefeiert, das von Philemon und Baucis gewünschte loos eines gleichzeitigen todes zufiel. reich und glücklich hatte sich auch das eigne familienleben um ihn entfaltet, seitdem er es sich vor 28 jahren durch die heimführung einer alle sorgen und gedanken treu mit ihm teilenden gattin gegründet hatte. gern widmete er ihm die seltenen muszestunden, welche ihm sein amt freiliesz, und verfolgte mit dem lebhaftesten interesse das fröhliche gedeihen aller seiner kinder, auch in ihren jüngsten jahren, freudig und stolz gehoben durch die glückliche entwicklung seines ältesten sohnes, der seine dissertation, studia Pseudippocratea, ihm noch widmen konnte.

Eine allgemeine teilnahme zeigte sich daher, als er am ostersonnabend des vorigen jahres von einem leichten schlaganfall getroffen wurde. eine gewisse nervöse reizbarkeit hatte sich im laufe der jahre bei ihm ausgebildet und bei mangel an körperlicher bewegung gesteigert; sie liesz ihn bei der groszen gewissenhaftigkeit und gründlichkeit, mit welcher er auch kleinere aufgaben seines berufes erfaszte, und bei dem wohlwollen, mit welchem er jeden einzelnen zu fördern bestrebt war, schwer zu einem abschlusz kommen; so muste er, wenn die entscheidung drängte, oft die nächte zu hilfe nehmen und wollte an die schonung der kräfte nicht denken; der entschlusz über die anstellung eines lehrers hat ihm wohl den ganzen schlaf gekostet. doch aber wurde die grösze der gefahr damals noch nicht geahnt und auf wiederherstellung gehofft. ein aufenthalt im Schwarzwald während des sommers schien zeitweise auch

den glücklichsten verlauf der krankheit zu verheiszen. plötzlich aber und über alles befürchten schnell machte ein erneuter schlaganfall am 30n november früh einem rastlosen leben ein ende, das reiche erfolge aufzuweisen hatte und noch viele andere erwarten liesz.

Unter aufrichtigster trauer in den verschiedenartigsten kreisen der bevölkerung Dresdens und in der gesamten sächsischen gymnasialwelt wurde er am 3n december früh zur ruhe bestattet. sein lebtag hatte er liebe gesät und ist ein fleisziger sämann gewesen: die saat war ihm aber auch gesegnet und hat ihm volle frucht getragen.

multis ille bonis flebilis occidit!

MEISZEN. HERMANN PETER.

74.

PROGRAMME INSBESONDERE GESCHICHTLICHEN UND GEOGRAPHISCHEN INHALTS.

E. Rindtorff: 'die religion der Phönicier'. abh. zum progr. der realschule erster ordn. zu Weimar 1883. 19 s. 4. — Der verf., mit einer deutschen übersetzung von Tieles 'vergelijkende geschiedenis der oude godsdiensten' beschäftigt, behandelt hier den abschnitt über die religion der Phönicier, die nach der Tieleschen darstellung keineswegs in so ungünstigem licht erscheint, wie viele sie sich heute noch vorstellen. — Die religion der Phönicier gehört wie die von Babel, Assur, Israel, Jemen und Charrân zu den mesopotamischen religionen, in welchen der name für die höchste gottheit im allgemeinen derselbe ist: ilu, el, al, der trotz verschiedener aussprache und orthographie auf eine wurzel zurückgeführt werden musz. die Phönicier stammen aus Südwestmesopotamien und wohnten ursprünglich am roten und persischen meer. die mesopotamische völkerfamilie wurde bisher die semitische genannt und von einer chamitischen familie unterschieden. nach Tiele gibt es aber weder eine chamitische noch eine semitische, noch eine japhetische familie. die einteilung gen. X ist nicht ethnographisch, auch nicht geographisch, sondern culturhistorisch. die Chamiten der völkertafel sind die Aegypter und die durch sie unterworfenen und civilisierten völker, die repräsentanten einer culturperiode, der nationen verschiedener völkerfamilien angehören. — Was die quellen für die religion der Phönicier betrifft, so ist von der heiligen litteratur des volkes nichts übrig, und auch die grosze zahl von inschriften, die durch Renans entdeckungen in neuester zeit noch vermehrt worden sind, können nur mit gröster vorsicht benutzt werden, da man über ihre lesung und interpretation noch nicht einig ist. so kommen nur noch die aus der letzten zeit der persischen herschaft stammenden sogenannten fragmente des phönicischen priesters Sanchoniathon aus Berytus in betracht. die auffallende übereinstimmung seines kosmogonischen systems mit der kosmogonie der genesis weist, da an eine entlehnung nicht zu denken ist, auf eine gemeinschaftliche quelle hin, die nur die kenaanäische tradition sein kann. für die kenntnis der kenaanäischen mythen, die von den Phöniciern übernommen waren, sind die fragmente also von wert, die eigentliche phönicische religion lernen wir aber nicht daraus kennen. — Bisher nahm man allgemein an, dasz Baal, Molek (Moloch), El und Adonis

bestimmte männliche, Astarte und Baaltis bestimmte weibliche gottheiten der Phönicier waren, wie bei den Griechen Apollo, Jupiter, Juno (?). dies sind aber keine eigennamen, sondern allgemeine namen, womit selbst noch in der blütezeit der phönicischen religion bestimmte kategorien von göttern und göttinnen bezeichnet wurden. es ist nicht möglich zu bestimmen, ob einige dieser namen auch besondern landstrichen angehörten, sicher ist nur, dasz der gebrauch des titels Adon unter den Westsemiten ganz allgemein war; Baal und Baalit wurden besonders in Kenaan und Südphönicien gebraucht, Bel und Belit, andere formen für Baal und Baalit, in Assyrien und Babylonien. die namen El und Molek (Melek) waren bei der ganzen mesopotamischen rasse in gebrauch, auch bei den Israeliten hiesz gott El Eljon gen. 17. 18 und Melek ps. 5, 3. 44, 5. 48, 3. — In der phönicischen religion gibt es zwei entwicklungsperioden: in der ersten ist das kenaanäische element vorherschend und Gebal das hauptheiligtum. die zweite ist die sidonische periode, da in Sidon das hauptheiligtum ist. die letztere beginnt mit dem 16n und endigt mit dem 12n jahrhundert. dann geht die hegemonie auf Tyros über, wohin die vornehmsten sidonischen geschlechter flüchteten. die religion von Tyros ist von der sidonischen nicht viel verschieden, in das 10e jahrhundert (zur zeit Salomos) fällt die blütezeit der tyrisch-sidonischen religion. nach dem verfall von Tyros im 9n jahrh. hat die phönicische religion keine geschichte mehr, wenn sie auch in Karthago noch kräftig fortlebt, denn im mutterlande sind die ägyptischen elemente schon so sehr vorherschend, dasz der versuch des sidonischen königs Eshmunazar, die echt phönicische religion und sitten wiederherzustellen, den staat nicht mehr vom untergang retten konnte. auf die gebräuche der allgemeinsten von den verschiedenen phönicischen religionen, der religion von Gebal oder dem heiligen Byblos, die s. 9—11 genau besprochen werden, näher einzugehen ist hier unmöglich. den übergang zur religion von Sidon und Tyrus bildet dann eine beschreibung des cultus von Paphos und Askelon s. 11—13. eine hervorragende stellung in der phönicischen religion nimmt ferner der kabirendienst ein, der auch auszerhalb Phöniciens, wahrscheinlich auch in Karthago verbreitet war. die sieben kabiren (der name ist semitischen ursprungs) sind die mächtigen, die starken, d. h. die grösten, die mächtigsten götter des phönicischen Pantheons, die bildner des weltalls, die weltschöpfer und im weiteren sinne die beförderer der civilisation. mit den kabiren in steter verbindung steht Eshmun, der an vielen orten heiligtümer hatte und dem der nach ihm benannte könig Eshmunazar einen neuen tempel zu Sidon erbauen liesz. Eshmun bedeutet weiter nichts als der achte, d. h. in diesem system der höchste, der letzte der kabiren. — Die phönicischen gottheiten, von denen bisher die rede war, waren in Kenaan bereits einheimisch, als sich die Phönicier oder Sidonier an den küsten Palästinas ansiedelten und wurden mit gröszerer oder geringerer modification übernommen. auch die religion von Sidon, Tyrus und Karthago hat bis zuletzt elemente des sinnlichen cultus der Kenaanäer behalten. leider fehlen über die eigentliche religion der Phönicier sichere nachrichten; ohne neue entdeckungen kann sie nicht dargestellt werden. doch wissen wir, dasz der hauptgott der Phönicier ursprünglich naturgott war, beförderer der civilisation. er hat die gründung von colonien und die kriege, die zu diesem zwecke geführt wurden, geleitet, er ist der erfinder der schifffahrt und des purpurs, der gründer und erste könig der städte. sein besonderer name ist Baal Chamman, später kurz Amman, Amon, Mon, herr der wärme, der glut oder vielleicht herr glut. er war wie Eshmun feuergott, gott des in der natur und in der welt sich offenbarenden feuers. da auch schon im altertum dem feuer eine reinigende, läuternde kraft zugeschrieben wurde, so vereinigte der gott des himmlischen feuers mit dem charakter eines naturgottes auch einen sittlichen charakter. hiermit stehen auch die

menschen- oder vielmehr kinderopfer in verbindung, wenn sie nicht mit der verheerenden eigenschaft des feuers in verbindung zu bringen sind. diese opfer waren autodafés, glaubensakte im vollsten sinne des wortes, wovon uns Abraham das beste beispiel gibt. — Mit Baal Chamman wurde in Karthago eine göttin verehrt, die als Pene Baal oder Shem Baal bezeichnet wird und nichts anderes sein kann als die sidonische Astarte. — Auszer den hauptgottheiten verehrten die Phönicier noch untergeordnete götter, aber ihr polytheismus war insofern monarchisch, als nur von dem cultus einiger höchsten gottheiten die rede ist. — Nach Tiele war die phönicische religion somit trotz des blutigen fanatismus, zu dem sie veranlassung gab, unstreitig erhaben über den sinnlichen naturdienst der Kenaanäer. es lag in ihr das unverkennbare streben nach einer mehr geistigen auffassung von der gottheit, das durch die überwiegende feueranbetung, den am wenigsten sinnlichen naturcultus, gefördert wurde.

L. Weniger: 'das collegium der sechzehn frauen und der Dionysosdienst in Elis'. beilage zum jahresbericht des gymnasiums zu Weimar. 1883. 24 s. 4. — Wie in Athen, Naxos, Korinth und Sikyon läszt sich auch in Elis eine zwiefache auffassung des gottes Dionysos nachweisen. einmal erscheint er in der volkstümlichen gestalt des milden Lysios, Meilichios oder Eleuthereus, anderseits aber in der form des wilden, tobenden, wahnsinnbringenden gottes thrakischer überlieferung. nach Pausanias bilden die sechzehn frauen im dienste der olympischen Hera eine nach festgeregeltem herkommen zusammengesetzte genossenschaft, der in einer art von priesterlicher stellung wichtige dienste zu ehren der alten landesgöttin überwiesen waren. dasz eben diese genossenschaft auch dem Dionysos diente, erhellt aus Plutarch, der 'die heiligen frauen des Dionysos, welche die sechzehn heiszen', erwähnt. ihre zugehörigkeit zum Dionysosdienst wird auch dadurch bestätigt, dasz Pausanias die heroine Physkoa, die geliebte des Dionysos, als durch die mit dem dienste der Hera betrauten sechzehn gefeiert, bezeichnet. so steht also das collegium der sechzehn frauen sowohl im dienste der Hera, wie in dem des Dionysos. Plutarch berichtet nun, dasz die frauen von Elis den Dionysos im gebet herbeirufen mit dem stierfusze zu ihnen zu kommen (verf. nimmt hieraus veranlassung, den brauch des herbeirufens göttlicher mächte im weitern zusammenhang zu beleuchten). über die dem vorgang in Elis zu grunde liegende mythische auffassung geben die einzelnen ausdrücke des hymnos weiteren aufschlusz. zunächst scheint die anrede des Dionysos als Heros nicht ohne bedeutung. wahrscheinlich liegt hier die orphische legende vom tode des gottes und seinem aufenthalte im grabe zu grunde. antiker heroendienst ist gewöhnlich mit grabespflege verknüpft und demgemäsz mit eigentümlichen bräuchen ausgestattet, wie wohl auch der Physkoa von den sechzehn grabesehren zu teil wurden. den gott selbst, glaubte man wahrscheinlich, aus dem Hades heraufzurufen. — Die in dem liede betonte erscheinung des gottes in stiergestalt beruhte auf einer in dichtung und bildender kunst dem altertum sehr geläufigen vergleichung. das tertium comparationis bildet das wilde, stöszige, ungebändigte des feurigen tieres, das sehr wohl dem rasen des stürmenden gottes entspricht. stierförmig erscheint Dionysos überwiegend in der auffassung der trieterischen orgien, denen das rasen eben eigentümlich ist, ein beweis, dasz die elische feier dieser seite des dienstes und nicht der des milden Lysios angehört. dem widerspricht nicht die verbindung mit den chariten im hymnos, wohl aber wird dadurch die vereinigung beider auffassungen angedeutet. — Die thatsache eines Dionysischen epiphanienfestes in Elis wird bestätigt durch Athenaeus, Aristoteles und vor allem Pausanias, der uns auch den namen des festes: thyia überliefert und keinen zweifel läszt, dasz das thyienfest dasselbe ist wie das der epiphanie des Dionysos. das fest dauert zwei tage, das

wunder geht über nacht vor sich. vermutlich in festlichem aufzuge begaben sich die heiligen frauen nach der kapelle, acht stadien vor der stadt. dort fand die herbeirufung des gottes statt. am andern tage war er erschienen, die kessel zeigten sich gefüllt mit wein. nun begann die eigentliche festfreude, die feier war wieder öffentlich geworden und die wundergabe wurde ohne zweifel heiter und dankbar genossen. durch eine olympische inschrift ist ein elischer monat Θυῖος bekannt geworden, in dem Dionysische festspiele zur verherlichung der thyien erwähnt werden. wahrscheinlich schlossen sie sich an den gottesdienstlichen teil der Dionysien an und bestanden in musikalisch-dramatischen aufführungen jener wandertruppen, welche in hellenistischer und römischer zeit weit umherzogen und besonders die feste des Dionysos verherlichen halfen. Pausanias erzählt nun, dasz die sechzehn frauen zwei reigen, vermutlich zu je acht, gestellt und den einen nach der Physkoa, den andern nach der Hippodameia genannt haben. die letztere soll aus dank für die heirat mit Pelops die frauengenossenschaft in Pisatis gestiftet, die erstere dagegen mit ihrem sohne Narkaios dem Dionysos zuerst in Elis verehrung erwiesen haben. in beiden landschaften ist also der Dionysoscult sehr alt. thyiaden, d. h. priesterinnen des Dionysos, waren längst vorhanden, als man auch dienerinnen der Hera brauchte, und es lag nahe, die priesterlichen frauen der einen gottheit auch für die andere zu verwenden, als das bedürfnis eintrat. dies war überdies ein vortreffliches mittel, die feindlichen landschaften auszusöhnen. — Wahrscheinlich lag der fortlaufende altardienst des Dionysos, von dem Plutarch berichtet, den sechzehn frauen ob. vielleicht war ihnen der neokorat, d. h. die tägliche reinigung des heiligtums und die erneuerung des altarschmuckes, der zweige und bänder, vielleicht auch opferdienst und weingusz überwiesen. ebenso war ihnen wohl der regelmäszige opferdienst in der hauptstadt, allein oder unter mitwirkung der priester, übertragen. — Wie nach griechischer sitte überhaupt priesterliche männer und frauen sich gewissen reinigungen unterziehen musten, so wird uns auch überliefert, dasz die elischen sechzehn ohne solche nichts wesentliches in ihrem dienste vornehmen durften. jedoch konnte diese äuszere form der reinigung, die durch wasserbad und, bei bedeutender veranlassung, noch durch benetzung mit ferkelblut und abtupfung desselben mit weiszer wolle vorgenommen wurde, nicht genügen. der vereinigte hochheilige dienst zweier so angesehener gottheiten wie des elischen Dionysos und der olympischen Hera, beanspruchte auch eine enthaltung von allem, was im gewöhnlichen leben die reinheit des leibes und in gewisser hinsicht auch der seele zu beeinträchtigen schien, mit doppelter strenge. deshalb suchte man für die elische genossenschaft solche frauen aus, die sich durch alter, würde und ansehen auszeichneten. sie gehörten wohlhabenden häusern an, jenen in den kleinen ortschaften des ganzen Elis ansässigen geschlechtern des priesterlichen landadels. nicht blosz die eigne abkunft, sondern auch vornehme stellung des ehemannes mochte zur erhöhung des ansehens beitragen; gewis war manche die gemahlin eines hellanodiken oder theokolen. anderseits muste es keine geringe ehre in Elis sein, in der familie thyiaden zu haben. wahrscheinlich hatten diese priesterliche tracht, langes gewand, starke verhüllung und herabwallendes haar war ihnen eigentümlich, vielleicht waren sie auch bekränzt und führten im dienste thyrsos oder fackel. von den Dionysischen frauengenossenschaften in Griechenland steht keine der elischen an wesen und verrichtungen so nahe als das kollegium der thyiaden in Delphi.

(fortsetzung folgt.)

Langensalza. A. Wenzel.

INHALTSVERZEICHNIS.



ORTSVERZEICHNIS

DER IN DIESEM BANDE BESPROCHENEN PROGRAMME.

NAMENSVERZEICHNIS

DER AN DIESEM BANDE BETEILIGTEN MITARBEITER.

Arlt, ord. lehrer am gymnasium zu Wohlau. s. 311. 360.

Baenitz, ord. lehrer am gymnasium zu Rogasen. s. 551.
Bertling, dr., conrector am gymnasium zu Torgau. s. 40.
Boetticher, G., dr., ord. lehrer am askanischen gymnasium in Berlin. s. 443.

Colas, ord. lehrer am Friedrich-Wilhelms-gymnasium zu Cöln. s. 490.

Dzialas, dr., oberlehrer am Johannes-gymnasium in Breslau. s. 346.

Fertsch, dr., oberlehrer am gymnasium in Weissenburg. s. 139.
Förster, dr., ord. lehrer am gymnasium zu Duisburg. s. 566.
Frick, dr., director der Franckeschen stiftungen zu Halle. s. 546. 638.
Fritzsche, dr., ord. lehrer am gymnasium in Essen. s. 383.
Fügner, dr., conrector am realgymnasium in Nienburg a. d. W. s. 24.

Gebhardi, dr., oberlehrer am gymnasium in Gnesen. s. 193. 619.
Gerlach, dr., professor am realgymnasium zu Dessau. s. 270.
Glaser, dr. prof., emer. realschuldirector in Mannheim. s. 572.
Grosser, dr. prof., director des gymnasiums zu Wittstock. s. 1. 344.

Hartfelder, dr., professor am gymnasium zu Heidelberg. s. 299.
Hermann, dr., professor an der universität Leipzig. s. 465.
van Hoffs, dr., oberlehrer am gymnasium zu Emmerich. s. 485. 578.
Holstein, dr. prof., director des progymnasiums zu Geestemünde. s. 321. 565.
Hölscher, dr. prof., em. prorector am gymnasium zu Herford. s. 188. 192.
Humbert, dr. prof., oberlehrer am gymnasium in Bielefeld. s. 368.

Jung, dr., oberlehrer am gymnasium in Meseritz. s. 652.

Kaelker, dr., oberlehrer am gymnasium St. Nicolai zu Leipzig. s. 97. 145. 282. 353.
Kienitz, dr., professor am gymnasium zu Karlsruhe. s. 58.
Klöpper, dr., ord. lehrer am gymnasium zu Rostock. s. 184.
Knoke, dr., oberlehrer am gymnasium zu Bernburg. s. 518.
Kraffert, dr., oberlehrer am gymnasium zu Aurich. s. 9.
Kraz, dr., professor zu Stuttgart. s. 130.

Leuchtenberger, director des gymnasiums zu Krotoschin. s. 137. 192.
Lincke, dr., ord. lehrer am gymnasium zu Jena. s. 401.
Loeber, dr., oberlehrer am gymnasium zu Dillenburg. s. 442.



